I 3950

REVISTA DE PEDAGOGIE

7-8

Bibl. 1964

STUDII ŞI CERCETARI

Costin Nădejde: Şcoala noastră în slujba construirii socialismului.
Ştefan Bîrsănescu: Dezvoltarea multilaterală a personalităţii şcolarului, noţiune de bază a pedagogiei ştiinţifice.
P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă şi C. Florian: Căi de sporire a eficienţei muncii educative în clasele mici.
Pavel Apostol: Acceleraţia dezvoltării sociale şi învăţământul.
P. Bărbulescu, A. Cazacu şi A. Vasilescu: Probleme metodice ale activităţii politice-educative a organizaţiilor U.T.M. din şcoli.
Dimitrie Todoran: Educaţia estetică a tineretului şcolar.
Ursula Şchiopu: Probleme ale cercetării psiho-pedagogice în domeniul educaţiei preşcolare.
Ion T. Radu: Despre sistemul muncii de îndrumare şi de control al şcolilor.
Maria Voicu: Premisele motivelor învăţării în şcoală.
Emil Domocoş: Contribuţii la studiul operei pedagogice a lui George Barițiu.

CONSULTAŢII-DISCUŢII

Constantin Cuciuc: Pregătirea şi desfăşurarea orelor de dirigenţie pe bază de referat.
Filimon Liviu: Lapsusul — explicarea şi combaterea lui.
Nicolina Bădici: Cum i-am învăţat pe elevii din clasa I să rezolve probleme.
Angela Văduva: Folosirea materialului didactic în predarea numeraţiei şi a celor patru operaţii cu numere întregi în primele clase ale şcolii de 8 ani.
Constantin Parfene: Activitatea cultural-artistică în internat, important mijloc educativ.
Alexandru Caraman şi Lucia Măiescu Caraman: Cu privire la îmbunătăţirea planurilor de învăţământ ale şcolilor de cultură generală pentru copiii cu deficienţe de auz.
Ion Cîrlan: Orele de lectură la clasele I—IV.

DE PESTE HOTARE

Iosif Antohi, Vintilă Panduru şi W. Wolski: Aspecte ale dezvoltării învăţământului din Africa.
Tiberiu Bogdan: Probleme psiho-pedagogice în unele publicaţii de specialitate din R.D.G.

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

Ion Orghidan: Pagini din istoria învăţământului nostru.
Nicolae Radu: Georges Décote — „Vers l'enseignement programmé.
Elena Georgescu: Bibliografie pedagogică.

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ŞTIINŢE
PEDAGOGICE

ISSN

97

- IUI 2005

11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATITĂ SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

I 3950

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XIII, nr. 7—8 *iulie—august 1964*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

Pag.

STUDII ȘI CERCETĂRI

Costin Nădejde: Școala noastră în slujba construirii socialismului . . . 5
Ștefan Birsănescu: Dezvoltarea multilaterală a personalității școlarului, noțiune de bază a pedagogiei științifice 25
P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă și *C. Florian:* Căi de sporire a eficienței muncii educative în clasele mici 34
Pavel Apostol: Accelerația dezvoltării sociale și învățământul . . . 48
P. Bărbulescu, A. Cazacu și *A. Vasilescu:* Probleme metodice ale activității politice-educative a organizațiilor U.T.M. din școli . 62
Dimitrie Todoran: Educația estetică a tineretului școlar 78
Ursula Șchiopu: Probleme ale cercetării psiho-pedagogice în domeniul educației preșcolare 92
Ion T. Radu: Despre sistemul muncii de îndrumare și de control al școlilor 102
Maria Voicu: Premisele motivelor învățării în școală 111
Emil Domocoș: Contribuții la studiul operei pedagogice a lui George Barițiu 121

CONSULTAȚII-DISCUȚII

Constantin Cuciuc: Pregătirea și desfășurarea orelor de dirigenție pe bază de referat 141
Filimon Liviu: Lapsusul — explicarea și combaterea lui 147
Nicolina Bădici: Cum i-am învățat pe elevii din clasa I să rezolve probleme 152
Angela Văduva: Folosirea materialului didactic în predarea numerației și a celor patru operații cu numere întregi în primele clase ale școlii de 8 ani 159
Constantin Parfene: Activitatea cultural-artistică în internat, important mijloc educativ 165
Alexandru Caraman și *Lucia Măiescu Caraman:* Cu privire la îmbunătățirea planurilor de învățământ ale școlilor de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz 173
Ion Cîrlan: Orele de lectură la clasele I—IV 191

DE PESTE HOTARE

Iosif Antohi, Vintilă Panduru și *W. Wolski:* Aspecte ale dezvoltării învățământului din Africa 201
Tiberiu Bogdan: Probleme psiho-pedagogice în unele publicații de specialitate din R.D.G. 217

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Ion Orghidan: Pagini din istoria învățământului nostru 223
Nicolae Radu: Georges Décote — „Vers l'enseignement programmé" . . 227
Elena Georgescu: Bibliografie pedagogică 230

I/16198.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 7—8 XIII-ый год *июль — август, 1964 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Костин Нэдежде: Наша школа на службе строению социализма . . 5
Шт. Бычэнеску: Всестороннее развитие личности школьника — основное понятие научной педагогики 25
П. Попеску-Невяну, Л. Гивиригэ, С. Флориан: Пути повышения эффективности воспитательной работы в младших классах . . . 34
Павел Апостол: Ускорение общественного развития и образование . . 48
П. Бэрбулеску, А. Казаку, А. Василеску: Методические вопросы морально-политической работы организации УТМ в школе 62
Д. Тодоран: Эстетическое воспитание школьной молодежи . . . 78
У. Шкиопу: Вопросы психо-педагогического исследования в области дошкольного воспитания 92
И. Т. Раду: О системе работы по управлению и контролю школ . . 102
М. Войку: Предпосылки мотивов усвоения знаний в школе . . . 111
Е. Домокош: Некоторые вопросы педагогического творчества Георге Бариțиу 121

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

К. Кучук: Подготовка и проведение воспитательных уроков на основе доклада 141
Филимон Ливиу: Лапсус — его объяснение и устранение 147
Н. Бэдич: Как я обучила первоклассников решать задачи 152
А. Вэдува: Использование наглядных пособий в преподавании нумерации и арифметических действий в младших классах восьмилетней школы 159
Константин Парфене: Художественная и культурная работа в интернате — воспитательное средство 165
Ал. Караман, Л. Мэеску-Караман: Об улучшении учебных планов общеобразовательных школ для слабослышащих учащихся . . . 173
И. Кырлан: Уроки чтения в I—IV-ых классах 191

ЗА РУБЕЖОМ

И. Антохи, В. Пандуру, В. Волски: Некоторые вопросы образования в Африке 201
Т. Богдан: Психо-педагогические вопросы в некоторых специальных изданиях в ГДР 217

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

И. Оргидан: Страницы из истории нашего образования 223
Николае Раду: Georges Décote — „Vers l'enseignement programmé" . . 227
Е. Джорджеску: Педагогическая литература 230

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

No. 7—8/1964 *Juillet—Août 1964*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page.

Costin Nădejde: Notre école au service du socialisme 5
St. Bîrsănescu: Le développement multilatéral de l'écolier, notion de base de la pédagogie scientifique 25
P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă et *C. Florian:* Moyens d'accroissement de l'efficience du ravail éducatif dans les petites classes 34
Pavel Apostol: L'accélération du développement social et l'enseignement. . 48
P. Bărbulescu, A. Cazacu et *A. Vasilescu:* Problèmes méthodiques de l'activité politique-éducative des organisations U.T.M. des écoles. . . . 62
Dimitrie Todoran: L'éducation esthétique de la jeunesse scolaire. . . . 78
Ursula Şchiopu: Problèmes de la recherche psycho-pédagogique dans le domaine de l'éducation préscolaire. 92
Ion T. Radu: Le système du travail d'orientation et de contrôle dans les écoles 102
Maria Voicu: Les prémisses des motifs de l'étude dans l'école 111
Emil Domocoș: Contributions à l'étude de l'oeuvre pédagogique de Georges Barițiu 121

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Constantin Cuciuc: La préparation et le déroulement des heures d'éducation à base de compte-rendu 141
Filimon Liviu: Le lapsus — son explication et les moyens de le combattre 147
Niculina Bădici: Comment j'ai appris aux élèves de la I-ère classe de résoudre des problèmes 152
Angela Văduva: L'utilisation du matériel didactique à l'enseignement de la numération et des quatre opérations avec des nombres entiers, dans les premières classes de l'école de 8 ans. 159
Constantin Parfene: L'activité culturelle-artistique dans l'internat, important moyen éducatif 165
Alexandru Caraman et *Lucia Măescu Caraman:* L'amélioration des plans d'enseignement des écoles de culture générale pour les enfants avec déficiences d'ouïe 173
Ion Cîrlan: Les heures de lecture aux classes I—IV 191

DE L'ÉTRANGER

Iosif Antohi, Vintilă Panduru, et *W. Wolski:* Certains problèmes de l'enseignement en Afrique 201
Tiberiu Bogdan: Problèmes psycho-pédagogiques dans certaines publications de spécialité de la R D. Allemande. 217

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Ion Orghidan: Pages de l'histoire de notre enseignement 223
Nicolae Radu: Georges Décote — „Vers l'enseignement programmé" . . 227
Elena Georgescu: Bibliographie pédagogique 230

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

13th Year, Nos. 7 — 8 *July — August, 1964*

CONTENTS

Page.

STUDIES AND RESEARCHES

Costin Nădejde: Our School in the Service of Building Socialism . . 5
Şt. Birsănescu: The Multilateral Development of a Pupil's Personality, a Basic Notion of Scientific Education 25
P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă, and *C. Florian:* Ways to Increase Efficiency of Educational Work in the Lower Forms . . 34
Pavel Apostol: A Rapid Rate of Social Development and Education . 48
P. Bărbulescu, A. Cazacu and *A. Vasilescu:* Methodological Questions of the Political-Educational Activities of the U.W.Y. Organizations in Schools 62
Dimitrie Todoran: On the Aesthetic Education of Pupils 78
Ursula Schiopu: Questions of Educational Psychology in Infant School Education 92
Ion T. Radu: The System of Guidance and Control Work in School . 102
Maria Voicu: Premises of the Motivation of Learning in School . . 111
Emil Domocoş: Constributions to the Study of the Pedagogical Work of George Barițiu 121

CONSULTATIONS-DISCUSSIONS

Constantin Cuciuc: Preparation and Holding of Educational Classes through Report Reading 141
Filimon Liviu: The Slip of Memory, Its Explanation and Combatting . 147
Nicolina Bădici: How I Taught First-Form Pupils to Solve Problems . 152
Angela Văduva: The Use of School Aids in Teaching Numeration and the Four Operations with Whole Numbers in the Lower Forms of the 8-Year School 159
Constantin Parfene: Cultural-artistic Activities in the Boarding School, an Efficient Educational Means 165
A. Caraman and *L. Măescu-Caraman:* Better Curricula for Elementary and Secondary Schools for Children with Hearing Troubles 173
Ion Cirlan: Reading Classes in Forms One-Four 191

NEWS FROM ABROAD

I. Antohi, V. Panduru and *W. Wolski:* Some Questions of Education in Africa 201
Tiberiu Bogdan: Questions of Educational Psychology in Some Specialized Publications in the German Democratic Republic . . . 217

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Ion Orghidan: Pages from the History of Rumanian Education . . . 223
Nicolae Radu: Georges Décote — „Vers L'énseignement programmé" . . 227
Elena Georgescu: Books on Education 230

STUDII ŞI CERCETĂRI

ŞCOALA NOASTRĂ ÎN SLUJBA CONSTRUIRII SOCIALISMULUI

COSTIN NĂDEJDE
Adjunct al Ministrului Învăţământului

Poporul nostru sărbătoreşte în acest an două decenii de la eliberarea patriei de sub jugul fascist. Insurecţia armată de la 23 August 1944, iniţiată, organizată şi condusă de către Partidul Comunist Romîn, a însemnat o cotitură istorică în destinele poporului romîn, trecerea la adînci transformări revoluţionare în patria noastră. Ziua de 23 August a devenit Ziua eliberării naţionale şi sociale a Romîniei.

Subliniind însemnătatea istorică a insurecţiei armate de la 23 August 1944 pentru ţara noastră, tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej arată: *„23 August este pentru poporul romîn cea mai mare sărbătoare naţională, deoarece ea a însemnat cotitura spre o schimbare radicală în viaţa sa — de la regimul burghezo-moşieresc de asuprire şi exploatare sălbatică a maselor muncitoare, de înrobire politică şi economică a ţării de către puterile imperialiste, la regimul democrat-popular, în care poporul eliberat şi-a luat soarta în propriile mîini şi a devenit singurul şi adevăratul stăpîn al ţării* [1].

Procesul revoluţionar care a început prin insurecţia armată de la 23 August 1944 a transformat patria noastră dintr-o ţară agrară înapoiată într-o ţară cu o industrie avansată şi cu o agricultură socialistă înfloritoare.

La baza politicii Partidului Muncitoresc Romîn de construire şi desăvîrşire a construirii socialismului a stat învăţătura leninistă despre dezvoltarea bazei tehnice-materiale a socialismului.

Conducîndu-se după acţiunea legilor obiective ale socialismului, ţinînd seama neîncetat de condiţiile specifice ale ţării noastre în fiecare perioadă, partidul nostru şi-a axat politica economică pe industrializarea socialistă a ţării, dezvoltînd în primul rînd industria grea şi pivotul ei, industria constructoare de maşini. Pe baza aplicării politicii P.M.R. de industrializare şi de transformare socialistă a agriculturii, s-a realizat construirea bazei tehnico-materiale a socialismului în ţara noastră, ceea ce asigură, victoria relaţiilor de producţie socialiste în întreaga economie, continua lor perfecţionare, consolidarea orînduirii socialiste în întregul ei. Ca urmare a cuprinderii în sfera relaţiilor socialiste de

[1] Gh. Gheorghiu-Dej: *Articole şi cuvîntări* ed. a IV-a, E.S.P.L.P., 1955, p. 693.

producție a aproape întregii economii naționale, Congresul al III-lea al P.M.R. a putut aprecia că în Republica Populară Romînă *a fost creată baza economică a socialismului* și a fost lichidată pentru totdeauna exploatarea omului de către om.

★

Revoluția socialistă, prin însăși natura ei, este cea mai adîncă revoluție pe care a cunoscut-o vreodată omenirea; ea cuprinde toate domeniile și formele de manifestare ale vieții sociale, revoluția culturală fiind o parte integrantă a revoluției socialiste.

Prin înfăptuirea revoluției culturale se urmărește făurirea conștiinței socialiste a oamenilor muncii, pregătirea culturală și tehnică-profesională a acestora, în scopul participării lor active și conștiente la construirea socialismului, eliberarea culturii de dominația ideologiilor și concepțiilor reacționare despre lume, asigurarea conținutului ideologic marxist-leninist pentru întreaga noastră creație culturală.

Revoluția culturală își găsește expresia în crearea culturii de tip superior — *cultura socialistă*.

Partidul nostru a acordat o atenție deosebită, în cadrul operei generale de transformare socialistă a societății, înfăptuirii revoluției socialiste în domeniul culturii — *lege generală a construcției socialiste*. În desfășurarea revoluției culturale din țara noastră, Partidul Muncitoresc Romîn se călăuzește după învățătura marxist-leninistă.

Revoluția culturală este un proces caracteristic tuturor țărilor și popoarelor care au pășit pe drumul socialismului. În același timp, în fiecare țară revoluția culturală își are conținutul ei specific, concret, determinat de nivelul dezvoltării culturale, precum și de alte condiții istorice specifice ale țării respective. Trăsăturile generale ale revoluției culturale pot fi dezvăluite numai pe baza analizei concrete, specifice condițiilor în care se desfășoară construirea culturii socialiste.

„Experiența acumulată de țările sistemului mondial socialist — subliniază Declarația cu privire la poziția Partidului Muncitoresc Romîn în problemele mișcării comuniste și muncitorești internaționale (aprilie 1964) — a verificat necesitatea ca partidele comuniste și muncitorești să țină seama de acțiunile legilor generale ale construcției socialiste, universal valabile în esența lor". Dar „cerințele acestor legi se aplică în condiții concrete de o mare diversitate, potrivit stadiului sau etapei de dezvoltare a fiecărei țări socialiste, particularităților ei istorice. Încălcarea legilor generale ale construcției socialiste, îndepărtarea de la principiile lor fundamentale, ca și ignorarea particularităților naționale nu pot decît să aducă prejudicii construcției socialiste din fiecare țară" [2].

Documentele P.M.R., analizînd procesul înfăptuirii revoluției culturale, au subliniat că experiența țării noastre aduce o nouă confirmare a tezei

[2] Declarația cu privire la poziția Partidului Muncitoresc Romîn în problemele mișcării comuniste și muncitorești internaționale adoptată de Plenara lărgită a C.C. al P.M.R. din aprilie 1964, Editura politică, p. 40.

marxist-leniniste conform căreia cucerirea puterii politice de către clasa muncitoare constituie o premisă necesară a revoluției culturale, precum și confirmarea tezei că numai revoluția proletară și dictatura proletariatului pot constitui baza revoluției culturale. Revoluției culturale îi sînt necesare un întreg șir de premise materiale, economice, ce se realizează prin industrializarea socialistă, prin transformarea socialistă a agriculturii etc. La rîndul lor, sarcinile politice și economice nu pot fi îndeplinite în afara transformărilor profunde survenite în nivelul cultural și de conștiință al maselor.

Revoluția culturală se desfășoară pe baza inițiativei și sub conducerea partidului marxist-leninist al clasei muncitoare, prin participarea activă a milioanelor de constructori ai noii societăți.

Conducerea de către partid a revoluției culturale asigură puritatea ideologică a tuturor manifestărilor culturale, partinitatea comunistă a noii culturi, ca și stabilirea sarcinilor corespunzătoare fiecărui domeniu al construcției culturale în parte și fiecărei etape istorice date. „Pentru a stabili cele mai corespunzătoare forme și metode de construire a socialismului — arată Declarația partidului nostru din aprilie 1964 — partidele comuniste și muncitorești, luînd în considerare atît cerințele legilor obiective cît și condițiile istorice concrete din țările lor, desfășoară o intensă activitate creatoare, sesizînd cerințele dezvoltării sociale, sintetizînd propria experiență și studiind experiența altor partide frățești“ [3].

Cultura socialistă nu ignorează tradițiile culturale ale trecutului. Partidul nostru promovează o linie leninistă consecventă în problema moștenirii culturale, care constă în unitatea indisolubilă a folosirii valorilor culturale acumulate de generațiile anterioare, pe de o parte, și în analiza critică de pe pozițiile marxism-leninismului a acestor valori culturale, pe de altă parte. Partidul nostru respinge negarea tradițiilor culturale valoroase din trecut, precum și preluarea necritică, în bloc, a moștenirii trecutului.

Ridicarea multilaterală și rapidă a nivelului învățăturii și culturii maselor muncitorești constituie una din sarcinile fundamentale ale revoluției culturale, *școala fiind veriga de bază* în acest domeniu.

Partidul nostru, încă de la formarea sa, a înscris pe steagul său de luptă importante revendicări și în domeniul învățămîntului. Nu a existat nici un eveniment mai însemnat din viața școlii românești față de care Partidul Comunist din Romînia, călăuzit de învățătura marxist-leninistă, să nu fi luat atitudine.

Demascînd caracterul de clasă al învățămîntului burghez, a preconizat în fiecare etapă a luptei sale un program concret de acțiune pentru democratizarea școlii și pentru răspîndirea culturii înaintate în rîndurile maselor largi. Partidul Comunist din Romînia a formulat revendicările sale programatice pentru lărgirea învățămîntului și pentru îmbunătățirea condițiilor de instruire a maselor muncitoare. A militat în cadrul acestor revendicări pentru învățămîntul obligatoriu și gratuit, pentru înființarea de către stat a grădinițelor de copii, pentru întreținerea de către stat a copiilor lipsiți de mijloace care au dovedit aptitudini deosebite pentru studiu, pentru exclu-

[3] Declarația cu privire la poziția Partidului Muncitoresc Romîn în problemele mișcării comuniste și muncitorești internaționale adoptată de Plenara lărgită a C.C. al P.M.R. din aprilie 1964, Editura politică, p. 40.

derea din şcoală a învăţămîntului religios şi pentru etatizarea şcolilor confesionale etc.

Acest program cu caracter general democratic aducea — prin conţinutul lui — propunerile cele mai înaintate din cîte se făcuseră pînă atunci în ţara noastră de pe poziţii progresiste în domeniul învăţămîntului. Aceste revendicări au avut un larg răsunet şi în rîndurile cadrelor didactice şi le găsim exprimate în unele rezoluţii notate de către congresele învăţătorilor şi profesorilor. Partidul Comunist din Romînia a subliniat, în acelaşi timp, că schimbarea radicală a învăţămîntului nu e posibilă decît o dată cu răsturnarea societăţii capitaliste şi cu instaurarea societăţii socialiste.

Partidul Comunist din Romînia a apărat cu consecvenţă interesele cadrelor didactice şi ale tineretului studios, arătînd acestora că lupta pentru revendicările lor profesionale şi economice nu poate fi ruptă de lupta revoluţionară a proletariatului.

Astfel, în perioada puternicei crize economice a capitalismului din 1929—1933, cînd situaţia învăţămîntului devenise deosebit de gravă, această perioadă fiind una din cele mai întunecate epoci din istoria şcolii noastre, Partidul Comunist din Romînia s-a dovedit apărătorul cel mai consecvent al culturii naţionale, al şcolii şi al slujitorilor ei — cadrele didactice. Evidenţiind unitatea de interese a cadrelor didactice cu a maselor muncitoare, a urmărit să includă mişcarea cadrelor didactice în lupta revoluţionară a proletariatului, pe baza unui program concret de revendicări. „Profesorii şi învăţătorii nu trebuie să uite, scria „Scînteia“ din 1 aprilie 1933. că astăzi lupta pentru revendicările zilnice nu poate fi dusă decît în strînsă legătură cu lupta împotriva teroarei fasciste şi a stării de asediu, cu lupta împotriva războiului imperialist . . . Numai lupta revoluţionară în front unic a tuturor învăţătorilor şi profesorilor săraci, după pilda eroică a ceferiştilor şi petroliştilor, lupta prin întruniri, demonstraţii, greve aduce izbînda“.

P.C.R. a strîns în jurul ideilor sale o seamă de intelectuali, oameni de ştiinţă, profesori, studenţi şi elevi a căror activitate a fost profund influenţată de ideile luminoase ale marxism-leninismului. Oameni de ştiinţă ca C. I. Parhon, Paul Bujor, Emil Racoviţă, Dragomir Hurmuzescu şi alţii, scriitori ca Mihail Sadoveanu, Alexandru Sahia, Demostene Botez şi alţii, s-au ridicat în apărarea unui învăţămînt ştiinţific şi democratic, împotriva ideologiei burgheziei, promovînd o cultură democratică militantă, pusă în slujba maselor largi ale poporului nostru.

După 23 August 1944, încă din anii încleştării pe viaţă şi pe moarte cu forţele reacţiunii interne sprijinite de imperialism, chemările P.C.R. au mobilizat forţele capabile să sprijine efectiv democratizarea culturii romîne, curăţirea ei de influenţele fascismului şi făurirea unui drum nou, drumul ştiinţei şi artei puse în slujba poporului şi a progresului social.

Conferinţa naţională a P.C.R. din 1945, trasînd un vast program de refacere economică a ţării, a reuşit, în pofida condiţiilor încă atît de grele şi a sarcinilor politico-economice urgente, să ridice cu clarviziune ştiinţifică şi principalele sarcini ce reveneau forţelor revoluţionare şi patriotice în domeniul construcţiei culturale. Partidul Comunist din Romînia a precizat sarcinile luptei culturale, în concordanţă cu specificul primei etape a revoluţiei noastre populare, care a avut un caracter agrar, antifeudal şi antiimpe-

rialist. Partidul a chemat intelectualitatea legată de popor să combată ideologia fascistă și reacționară, să reconsidere critic cultura trecutului, a chemat pe toți intelectualii cinstiți să lupte pentru stîrpirea analfabetismului și să răspîndească cultura în masele oamenilor muncii. Conferința națională a P.C.R. a stabilit ca sarcină de bază reorganizarea întregului învățămînt pe baze democratice, astfel încît „să asigure un minim de cunoștințe generale pentru întregul tineret, formarea de tehnicieni pentru nevoile industriei, agriculturii etc., iar pentru cei cu calități intelectuale deosebite posibilitatea de a urma studii superioare fără a mai fi legați de lipsa mijloacelor materiale“ [4].

Activitatea depusă între anii 1944—1948 în vederea îndrumării ideologice și pedagogice a cadrelor didactice, măsurile luate pentru organizarea democratică a învățămîntului au pregătit terenul pentru trecerea la realizarea unei reforme *radicale* a școlii.

Lichidarea analfabetismului a constituit un prim obiectiv al noului învățămînt. Ofensiva împotriva neștiinței de carte a fost desăvîrșită în etapa socialistă a revoluției. Ca rezultat al unei vaste și perseverente munci instructiv-educative, a fost lichidată, într-un termen foarte scurt, cea mai tristă și rușinoasă moștenire lăsată de vechiul regim, pe planul culturii — analfabetismul. Zeci de mii de cadre didactice și oameni din afara învățămîntului au participat cu însuflețire la această acțiune patriotică, ceea ce a făcut ca, în 1955, analfabetismul, ca fenomen de masă, să fie lichidat în țara noastră.

În legătură cu această importantă acțiune patriotică este demn de semnalat faptul că între 1900—1910 știința de carte din Romînia a progresat anual numai cu 0,9%, iar în cele două decenii care au urmat procentul anual de progres al știutorilor de carte s-a ridicat la 1,2% și admițînd că după 1930, așa cum arată statisticile oficiale, acest progres a fost de 5%, ar fi fost necesar să treacă încă 20 de ani pentru ca cei 4 milioane de analfabeți — existenți în 1945 — să devină știutori de carte. Lupta pentru lichidarea neștiinței de carte în țara noastră prezintă următorul tablou deosebit de concludent [5]:

Anul	1930*)	1948	1953**)	1954***)	1956	1958
Neștiutori de carte între 8 și 55 ani	4 402 918	3 197 278	1 283 625	1 066 309	207 963	87 557
% față de populația țării de aceeași vîrstă	38,2	23,1	8,7	7,1	1,6	0,6

*) 1930 — neștiutori de carte de la 7 ani în sus.
**) 1953 — neștiutori de carte între 14—55 ani.
***) 1954 — neștiutori de carte între 15—55 ani.

[4] Gh. Gheorghiu-Dej: *Articole și cuvîntări*, ed. a IV-a, p. 79.

[5] „*Profilul spiritual al clasei muncitoare în socialism*“, Editura Academiei R.P.R., 1964, p. 349 (pe baza datelor furnizate de serviciul statistic al Ministerului Învățămîntului).

Aceste rezultate sînt cu atît mai concludente cu cît — conform statisticilor întocmite de către U.N.E.S.C.O. — în prezent 2/5 din populația adultă a globului este încă analfabetă, jumătate din numărul copiilor de vîrstă școlară de pe globul pămîntesc nu sînt școlarizați, iar din 10 copii 4 nu urmează decît cursurile unei școli primare și abia 1 poate să treacă dincolo de aceasta.

În lucrările sale cu privire la învățămînt și educație, V. I. Lenin sublinia necesitatea obiectivă a transformării radicale — după victoria revoluției socialiste — a vechii școli burgheze dintr-un instrument de dominație de clasă al burgheziei, într-un instrument al construirii societății comuniste.

Pentru aceasta este necesar să se înfăptuiască schimbarea radicală a scopului, orientării și conținutului educației și instrucției: „Numai transformînd radical instruirea, organizarea și educarea tineretului, arăta Lenin, vom izbuti să obținem ca rezultatul eforturilor tinerelor generații să fie crearea unei societăți care să nu semene cu cea veche, adică crearea societății comuniste" [6].

Principala transformare care trebuia înfăptuită în domeniul învățămîntului și culturii era legarea acestora de munca practică pentru construcția socialismului. Școala trebuia să răspundă în mod adecvat cerințelor de viață ale societății și să exercite asupra ei o influență activă, transformatoare. Această structurală schimbare calitativă a urmărit și o înfăptuiască Partidul Muncitoresc Romîn prin reforma învățămîntului din 3 august 1948, punînd astfel bazele școlii în slujba construcției socialismului.

Prin această reformă s-au schimbat principiile de organizare a școlii, de orientare a învățămîntului, în vederea asigurării unui conținut consecvent științific al învățămîntului. Reforma învățămîntului a realizat principiul școlii unice de stat și a laicizat întregul învățămînt prin separarea școlii de biserică. Școala noastră a devenit cu adevărat o școală a poporului, asigurînd întregului popor dreptul și posibilitatea concretă de a învăța.

În virtutea principiului leninist al legăturii indisolubile dintre școală și lupta pentru socialism, însăși viața societății noastre, mersul impetuos al construcției socialismului, constituie factorii de bază care determină dezvoltarea corespunzătoare a școlii noastre. Numai atunci răspunde școala menirii pe care o are, cînd îndeplinește sarcinile specifice pe care fiecare etapă a construcției socialismului le ridică, în mod obiectiv, în fața ei. Definirea și clarificarea acestor sarcini le găsim în documentele de partid de importanță capitală privind întregul front al construcției socialiste, ca și în altele consacrate exclusiv problemelor învățămîntului și educației comuniste. Fiecare din aceste documente de partid constituie punctul de plecare, dă orientare fundamentală în marcarea unei noi etape în domeniul practicii instructiv-educative și, evident, în acel al intensificării eforturilor în activitatea de cercetare pedagogică.

De la tribuna primului Congres al învățătorilor (aprilie 1952), în cadrul căruia s-a făcut o trecere în revistă a primelor rezultate obținute de școala nouă, tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej a prezentat perspectivele de dezvoltare ale noii școli, insistînd în mod deosebit asupra sarcinilor ce revin cadrelor

[6] Lenin despre învățămîntul public, E.S.D.P., p. 385.

didactice, asupra frumuseţii profesiunii lor, dar şi asupra răspunderii cu care învesteşte poporul pe cei de a căror muncă depinde în mare măsură valoarea viitorilor constructori ai socialismului.

Tov. Gh. Gheorghiu Dej, arătînd că şcoala este izvorul principal de cadre pentru construirea socialismului, cerea ca aceasta să transmită elevilor cunoştinţe ştiinţifice în strînsă legătură cu practica construcţiei socialismului. Totodată, a subliniat marea importanţă a intensificării educaţiei elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar, a cerut ca şcoala să cultive la elevi mîndria naţională pentru tradiţiile progresiste ale ştiinţei, ale artei din ţara noastră.

Congresul al II-lea al P.M.R., dezbătînd probleme de bază ale construcţiei socialismului, specifice etapei respective, a cuprins în ansamblul acestora şi pe cele privitoare la şcoală.

Congresul al II-lea al P.M.R. constituie un moment deosebit de important şi în dezvoltarea neîncetată a învăţămîntului nostru. Analiza temeinică a dezvoltării învăţămîntului făcută cu acest prilej a arătat că, cu toate succesele dobîndite în acest domeniu, şcoala a rămas în urma vieţii, în urma cerinţelor pe care construcţia socialismului le punea faţă de pregătirea elevilor. Aceasta se datora şi adoptării necritice a unor măsuri privind profilul şi conţinutul şcolii noastre, în primul rînd a celor legate de reducerea duratei şcolii de cultură generală la 10 ani. Congresul a indicat să se manifeste mai intens preocuparea pentru un conţinut al învăţămîntului corespunzător nevoilor construcţiei socialismului. De asemenea, a trasat măsuri menite să ducă la intensificarea muncii pentru ridicarea nivelului ştiinţific al învăţămîntului, în primul rînd prin legarea învăţămîntului de viaţă, de practica construcţiei socialismului.

Problemele ridicate la Congresul al II-lea, precum şi hotărîrile care au urmat cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de toate gradele şi a educaţiei comuniste, au contribuit la ridicarea nivelului muncii instructiv-educative, a conţinutului învăţămîntului.

O deosebită importanţă are Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală din R.P.R. (13 iulie 1956). Hotărîrea face o analiză ştiinţifică a dezvoltării învăţămîntului de la reforma din 1948 şi pînă în 1956. Apreciind realizările obţinute, Hotărîrea a scos totodată în evidenţă şi lipsurile care se manifestau în privinţa conţinutului învăţămîntului, în privinţa planurilor, programelor şi manualelor şcolare etc. Au fost arătate consecinţele negative ale duratei de 10 ani a şcolii de cultură generală în ceea ce priveşte predarea unor obiecte din domeniul ştiinţelor despre natură şi societate, precum şi în ce priveşte supraîncărcarea elevilor din cauza materialului de studiu prea vast, în raport cu posibilitatea elevilor şi cu durata şcolarizării. În Hotărîre s-au indicat o serie întreagă de măsuri menite să ducă la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală : prelungirea duratei de şcolarizare de la 10 ani la 11 ani, realizarea pregătirii pentru viaţă a elevilor pe baza unui larg orizont de cultură generală, acordîndu-se o atenţie mai mare studiului matematicii, fizicii, chimii, ştiinţelor naturale.

Pentru ca elevii şcolii de cultură generală să se poată ridica pînă la înţelegerea ştiinţifică a lumii în ansamblu, pînă la înţelegerea aspectelor

fundamentale ale concepției științifice despre lume ca sistem închegat, a aspectelor de bază ale contemporaneității, în primul rînd a celor ale construcției socialismului și comunismului, în ultimele clase ale școlii au fost introduse studiul economiei politice și socialismului științific (cu elemente de materialism dialectic și istoric).

Hotărîrea, prin măsurile pe care le-a preconizat, a valorificat o parte din tradițiile progresiste, valoroase ale școlii noastre din trecut.

Pe baza acestei Hotărîri, cu antrenarea mai largă a cadrelor didactice din învățămîntul superior și de cultură generală, au fost elaborate noi planuri de învățămînt, programe și manuale școlare, care au contribuit la progresul școlii noastre de cultură generală.

În același spirit, pe baza unei profunde analize a cerințelor pe care societatea noastră le pune față de școală, a fost elaborată Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. cu privire la îmbunătățirea muncii în învățămîntul superior, care a pus ca sarcină principală în fața acestui grad de învățămînt legarea lui de practica construcției socialismului, îmbunătățirea predării științelor sociale, și deci a educației ideologico-politice a studenților, care trebuie să devină nu numai buni specialiști, dar și oameni cu trăsături comuniste, devotați socialismului. Măsurile luate pe baza acestei hotărîri s-au concretizat în noi planuri și programe, caracterizate prin cuprinderea cuceririlor științei și tehnicii contemporane și prin legarea mai strînsă a teoriei de practică.

Directivele Congresului al III-lea al P.M.R., grandios program de acțiune pentru toate domeniile de activitate, inclusiv pentru învățămînt și educație, au indicat în mod concret domeniile de dezvoltare și de perfecționare a învățămîntului de toate gradele — corespunzătoare trecerii țării noastre la desăvîrșirea construcției socialiste. Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn, subliniind rolul și necesitatea considerabilă a activității politico-educative pentru dezvoltarea conștiinței socialiste, a arătat că trecerea țării noastre la desăvîrșirea construcției socialiste implică și progresul continuu al învățămîntului de toate gradele. Pe baza acestor directive a fost inițiată o amplă și multilaterală activitate în vederea perfecționării continue a învățămîntului de toate gradele, pentru a asigura pregătirea cadrelor de muncitori calificați, tehnicieni, ingineri, economiști și profesori etc., la nivelul științei și tehnicii actuale.

★

Lărgirea și democratizarea învățămîntului reprezintă un obiectiv central și totodată o trăsătură de bază a învățămîntului socialist. Învățămîntul a devenit un instrument al culturii de masă, accesibil celor mai largi mase ale poporului. Această trăsătură a învățămîntului caracterizează întreaga sa structură și se exprimă în creșterea numărului absolut al elevilor de la un an la altul, modificarea componenței sociale a acestora, în sensul sporirii continue a ponderii fiilor de muncitori și de țărani muncitori, astfel ca învățămîntul să oglindească compoziția socială a populației țării noastre.

S-au desfiinţat taxele şcolare şi de examene, asigurîndu-se gratuitatea completă a învăţămîntului.

În anul 1963—1964 au fost cuprinşi în grădiniţe, în şcoli şi în instituţiile de învăţămînt superior 3 818 300 copii, elevi şi studenţi.

În sistemul de învăţămînt din R.P.R., învăţămîntul de cultură generală, care „constituie principalul factor de ridicare a nivelului cultural al poporului", are sarcina, după cum stabileşte Hotărîrea Comitetului Central al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri din 1956, să asigure elevilor, ţinînd seama de vîrsta lor, o dezvoltare multilaterală, printr-un sistem închegat şi unitar de cunoştinţe ştiinţifice, îmbinate cu deprinderi practice de muncă productivă, prin educaţia în spiritul moralei comuniste, prin educaţia estetică şi prin educaţia fizică.

S-a realizat, pentru prima dată în istoria ţării, cuprinderea în sistemul de instruire şi educare a tuturor copiilor de vîrstă şcolară. Generalizarea şi gratuitatea şcolii de 8 ani au devenit pentru prima dată o realitate socială în istoria învăţămîntului nostru.

După reforma din 1948, cea mai importantă creştere a învăţămîntului a avut loc ca rezultat al generalizării treptate a şcolii de 7 ani: în anul şcolar 1955—1956 învăţămîntul de 7 ani a devenit general şi obligatoriu în oraşe, în centre muncitoreşti şi în centre raionale; în anul 1958 s-a legiferat generalizarea învăţămîntului de 7 ani în toate localităţile din mediul rural în care funcţionează şcoli de 7 ani. Directivele Congresului al III-lea al P.M.R. cu privire la planul de dezvoltare a economiei naţionale pe anii 1960—1965 prevăd „încheierea generalizării învăţămîntului de 7 ani pînă în anii 1962—1963 şi trecerea treptată la învăţămîntul general de 8 ani, durata învăţămîntului de cultură generală ajungînd astfel la 12 ani" [7]. Procesul de generalizare a şcolii de 7 ani s-a încheiat în anul şcolar 1961—1962.

Trecerea treptată la şcoala de 8 ani constituie un moment deosebit de important în desfăşurarea revoluţiei culturale. Societatea noastră, în ansamblul ei, va atinge un nivel cultural mai înalt, atunci cînd toţi copiii patriei vor avea la baza pregătirii lor studiul şcolii de 8 ani. În anul şcolar 1964—1965, şcoala generală de 8 ani va funcţiona cu toate clasele I—VIII, în care vor fi cuprinşi trei milioane de elevi, adică toţi copiii de vîrstă şcolară.

Această măsură situează R.P.R. printre ţările înaintate ale lumii şi în domeniul învăţămîntului.

Progresul realizat de şcoala noastră la acest nivel devine deosebit de evident în lumina datelor statistice comparative:

În anul şcolar 1931—1932, au absolvit şcoala primară de 7 ani numai 11 879 copii, din cei 1 536 650 elevi înscrişi în clasa I în anul şcolar 1925—1926 (ceea ce reprezintă mai puţin de 1%). Această situaţie se da-

[7] Congresul al III-lea al P.M.R., Ed. politică, p. 684.

tora desigur, așa cum constata și sociologul D. Gusti, fost ministru al învățămîntului — în Expunere de motive la proiectul de lege asupra învățămîntului primar — „sărăciei endemice" a populației agricole, la care se mai adăugau lipsa de local, de mobilier, scumpetea cărților și a rechizitelor".

În cei douăzeci de ani de la eliberarea patriei noastre, creșterea numărului de elevi e deosebit de pronunțată la clasele V—VII. Dacă în anul școlar 1948—1949 au funcționat 3 332 școli cu clasele V—VII cu un efectiv de 284 450 elevi, în anul școlar 1962—1963, funcționau 7 198 unități școlare cu clasele V—VII, în care erau cuprinși 1 047 879 elevi. În anul școlar 1963—1964 au funcționat 7 374 școli de 8 ani cu un număr de 1 056 569 elevi în clasele V—VII — curs de zi, din totalul de 2 631 023 elevi care au frecventat clasele I—VII — curs de zi.

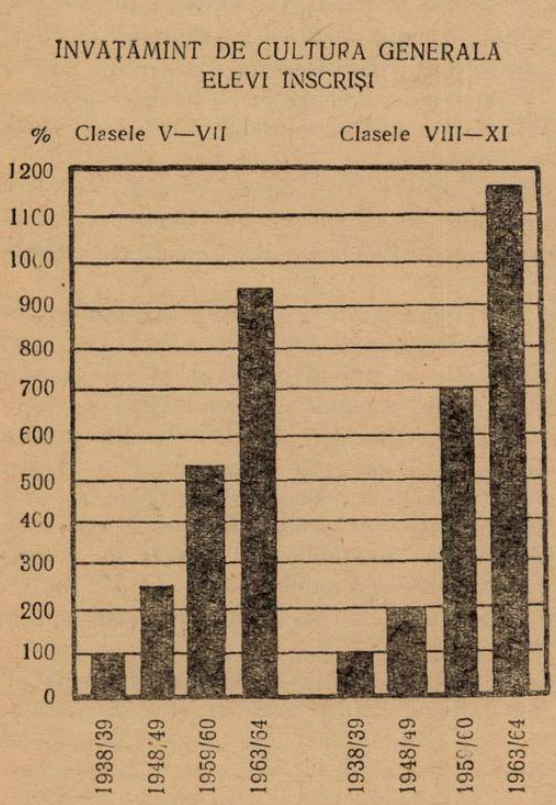


Diagrama creșterii numărului elevilor de școală medie este, de asemenea, deosebit de concludentă.

Școlile medii și-au sporit numărul și au cuprins an de an tot mai mulți absolvenți ai școlii de 7 ani. Față de anul școlar 1938—1939, cînd existau 211 școli medii (licee teoretice) cu 29 004 elevi, în anul școlar 1963—1964 au funcționat 551 școli medii cu 252 154 elevi la cursuri de zi, adică de aproape 9 ori mai mulți elevi decît în anul școlar 1938—1939. O grijă deosebită a fost acordată amplasării școlilor medii, rețeaua lor fiind dezvoltată nu numai în orașe, ci și în centrele muncitorești și în localitățile rurale cu populație școlară numeroasă.

În acest fel, numărul elevilor cuprinși în toate clasele învățămîntului de cultură generală a fost în anul școlar 1963—1964 de aproximativ 3 058 000, față de numai 1 690 000 în anul școlar 1938—1939.

Corespunzător cu acest progres s a efectuat o importantă lărgire a rețelei școlare de la sate și orașe, parte integrantă a măsurilor complexe menite să asigure cuprinderea în școli a tuturor copiilor între 7—15 ani și a unei părți mai mari din cei de vîrstă medie.

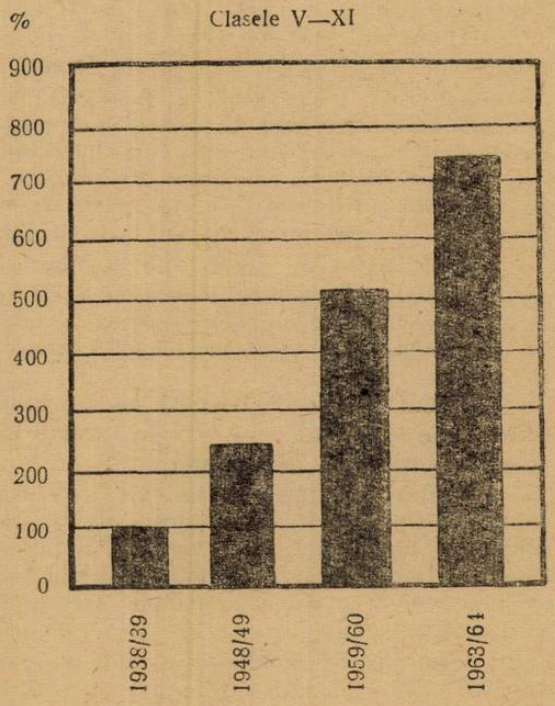
Numai în anii 1960—1963 au fost construite pentru învăţământul de cultură generală 15 266 săli de clasă, depăşindu-se sarcinile prevăzute pentru întregul şesenal. În ultimii 20 de ani, în Bucureşti s-au construit mai multe săli de clasă decît în precedenţii 80 de ani.

Pentru dezvoltarea învăţământului de toate gradele şi asigurarea gratuităţii lui, statul a alocat importante fonduri bugetare, care au sporit an de an. Dacă în anul 1951 cheltuielile bugetare pentru învăţământ au reprezentat suma de 1 682,5 milioane lei, în anul 1964 au totalizat suma de 6 208,8 milioane lei.

O contribuţie la ridicarea nivelului de instrucţie şi cultură al clasei muncitoare au adus-o şcolile medii serale pentru tineretul muncitoresc. Realitatea arată că mulţi tineri care lucrează în producţie absolvă, în acelaşi timp, cu succes, şcoala medie şi apoi învăţământul superior şi devin astfel specialişti bine pregătiţi pentru participarea activă la opera de construire a socialismului. Semnificativ este faptul că în industria noastră lucrează azi numeroase cadre de ingineri şi tehnicieni ridicaţi şi crescuţi din rîndurile oamenilor muncii.

În anul şcolar 1963—1964, cursurile serale au fost urmate de circa 62 000 elevi şi au funcţionat 333 secţii fără frecvenţă, în care au fost cuprinşi 113 281 elevi din clasele V—XI.

CADRE DIDACTICE
ÎNVĂŢĂMÂNT DE CULTURĂ GENERALĂ



Numărul cadrelor didactice a crescut an de an corespunzător dezvoltării învăţământului de cultură generală. Astfel, în anul şcolar 1963—1964 au funcţionat aproape 140 000 educatoare, învăţători şi profesori, faţă de 48 254 în anul şcolar 1938—1939.

În scopul îmbunătăţirii sistemului de organizare şi de funcţionare a şcolilor care pregătesc personal artistic, s-a trecut la reprofilarea lor ca şcoli de cultură generală cu program special de artă. Începînd din anul şcolar 1956—1957 s-au organizat şcoli de 7 ani şi şcoli medii de muzică şi de arte plastice, ai căror elevi capătă pe lîngă cunoştinţele ce se predau în şcoala de cultură generală şi o pregătire de specialitate.

În anul şcolar 1963—1964 au funcţionat 49 şcoli de 8 ani şi medii de artă (muzică, arte plastice şi coregrafie) ale căror cursuri au fost frecventate de 19 292 elevi.

Cei mai valoroşi dintre absolvenţii acestor şcoli îşi continuă pregătirea de specialitate în învăţămîntul artistic superior.

Şcolile de cultură generală cu program de educaţie fizică, create pentru prima dată în anii regimului democrat-popular, asigură elevilor, pe lîngă cunoştinţele de cultură generală, deprinderi motrice complexe, în pregătirea într-una din ramurile sportive, dezvoltîndu-le aptitudinile în vederea obţinerii unor performanţe sportive superioare. Ele sînt organizate ca unităţi independente sau ca secţii pe lîngă şcolile de cultură generală şi funcţionează cu clasele V—VIII sau V—XII.

În prezent, funcţionează 12 şcoli şi secţii de cultură generală cu program de educaţie fizică, frecventate de cca. 3 500 elevi.

Egalitatea în drepturi a tuturor naţionalităţilor conlocuitoare este aplicată cu consecvenţă şi în domeniul învăţămîntului, unde a fost lichidată cu desăvîrşire orice restricţie sau discriminare.

Alături de şcoli cu limba de predare romînă, în prezent funcţionează pe teritoriul ţării 1 980 şcoli şi secţii de cultură generală (şcoala de 8 ani şi medie) în care predarea se face în limbile minorităţilor naţionale.

Statul nostru de democraţie populară acordă o grijă deosebită şcolarizării şi pregătirii pentru muncă şi viaţă a copiilor cu diferite deficienţe fizice, senzoriale şi psihice — aceasta devenind o problemă de stat şi nu un act de caritate lăsat pe seama iniţiativelor particulare, aşa cum era în trecut.

În anul şcolar 1963—1964 au funcţionat — numai în sistemul Ministerului Învăţămîntului — 42 de unităţi din această categorie, în care au fost cuprinşi circa 7 022 copii.

Orientarea ştiinţifică-ideologică a învăţămîntului de cultură generală exprimă superioritatea incontestabilă a învăţămîntului nostru socialist în raport cu învăţămîntul din trecut. În ţara noastră, învăţămîntul de cultură generală ţine seamă, în primul rînd, de cerinţele dezvoltării multilaterale a elevilor: constructorii socialismului trebuie să fie oameni cu o înaltă cultură, să posede cunoştinţe ştiinţifice şi să ştie să le aplice în activitatea lor. Omul cult al societăţii socialiste, situat pe poziţia concepţiei marxist-leniniste despre lume, trebuie să stăpînească, pe lîngă cunoştinţe legate de profesiunea sa, cunoştinţe care aparţin principalelor domenii ale ştiinţei, culturii şi tehnicii. El cunoaşte în mod ştiinţific procesul dezvoltării naturii, societăţii şi gîndirii. Problemele complexe pe care le ridică producţia modernă — realizarea unei înalte productivităţi a muncii, mecanizarea şi automatizarea complexă a proceselor industriale, crearea unor ramuri industriale noi, mecanizarea şi chimizarea agriculturii — fac necesar ca în conţinutul noţiunii de cultură generală să se cuprindă, în strînsă legătură cu cunoştinţele de matematică, fizică, chimie, şi cunoştinţe privitoare la bazele producţiei moderne industriale şi agricole.

Dacă cercetăm conţinutul şcolii de 8 ani, ne reţine atenţia în primul rînd ponderea diferitelor obiecte, care dezvăluie cu claritate orientarea realist-ştiinţifică a acestui grad de învăţămînt, planul de învăţămînt fiind

subordonat unei instrucţii şi educaţii multilaterale. Ponderea principală o deţine grupa disciplinelor realist-practice — 37,50%, după care urmează disciplinele umaniste 33,75% şi educaţia estetică şi fizică — 28,75%. În vechiul gimnaziu teoretic (cl. I—IV de liceu) cea mai mare pondere au avut-o disciplinele umaniste (inclusiv religia) — 47,80%, în timp ce studiilor realist-practice le revenea doar 32,75% din numărul orelor. Şcoala noastră de cultură generală răspunde cerinţelor pe care partidul nostru le pune în faţa învăţămîntului în etapa actuală a dezvoltării societăţii noastre: „însuşirea temeinică de către elevi şi studenţi a cunoştinţelor de cultură generală şi de specialitate ştiinţifică, legătura strînsă a învăţămîntului cu cerinţele practicii construcţiei socialiste [8].

Legătura strînsă a şcolii de cultură generală cu viaţa cere, cu insistenţă — şi în condiţiile ţării noastre există posibilităţi reale pentru îndeplinirea acestei cerinţe — ca şcoala să se adapteze şi să ţină pasul cu cerinţele contemporaneităţii, în primul rînd, cu exigenţele pe care le ridică revoluţia tehnico-ştiinţifică actuală. Aceasta se poate realiza, îndeosebi, prin perfecţionarea continuă a conţinutului învăţămîntului de cultură generală, pe baza unei analize ştiinţifice realizate prin colaborarea specialiştilor cu înaltă calificare (oameni de ştiinţă) şi a pedagogilor care funcţionează nemijlocit în învăţămîntul de cultură generală.

Omul societăţii socialiste, omul unei înalte culturi, nu se poate mulţumi numai să-şi însuşească un număr mare de cunoştinţe; el trebuie să ştie să interpreteze de pe poziţie ştiinţifică aceste fenomene, să sesizeze esenţa lor, legăturile dintre ele, pentru a face din cunoaştere o armă de acţiune. La aceasta se ajunge numai ca urmare a însuşirii temeinice a concepţiei ştiinţifice despre lume — concepţia despre lume a clasei muncitoare. O trăsătură de seamă a procesului de învăţămînt din şcoala noastră este profundul său caracter educativ, asigurat prin conţinutul lui ştiinţific, prin orientarea ideologică marxist-leninistă şi prin strînsa sa legătură cu viaţa societăţii noastre. Este evident că resursele educative ale procesului de învăţămînt trebuie să fie valorificate în bună măsură tocmai pentru formarea bazelor concepţiei ştiinţifice despre lume şi ale moralei comuniste.

Desigur că predarea oricărui obiect de învăţămînt are un rol educativ important, contribuie la formarea concepţiei despre lume a elevilor. Nu ne putem însă mulţumi cu influenţa educativă spontană a predării obiectelor de învăţămînt. Se impune valorificarea sistematică a resurselor educative ale diferitelor obiecte de învăţămînt, pentru ca elevii să ajungă în mod treptat la o concepţie ştiinţifică despre lume ca un tot unitar şi la înţelegerea de către ei a legilor de dezvoltare a realităţii obiective. În şcoala noastră o contribuţie însemnată la formarea concepţiei ştiinţifice unitare despre lume o aduce introducerea în planul de învăţămînt al şcolii de cultură generală a studiului economiei politice şi socialismului ştiinţific.

Omul societăţii socialiste trebuie să se caracterizeze printr-o atitudine activă faţă de realitate, atitudine pătrunsă de partinitatea comunistă; de pe această poziţie trebuie să-şi însuşească valorile culturii şi tot de pe

[8] Gh. Gheorghiu-Dej: Expunere la Conferinţa Organizaţiei de partid a oraşului Bucureşti, 1964.

această bază să le pună în slujba cauzei socialismului. Partidul nostru cere tineretului să manifeste o atitudine activă, conștientă față de construcția socialismului pentru ca să devină „oameni de voință și caracter, cinstiți și modești, pregătiți să lupte cu orice greutăți, prezenți mereu acolo unde se hotărăște îndeplinirea sarcinilor, intransigenți față de concepțiile înapoiate, față de orice manifestare a ideologiei burgheze“ [9].

Astfel, se impune *accentuarea laturii formative* a procesului instructiv-educativ.

Pentru îmbunătățirea conținuă a conținutului învățămîntului, de mare importanță s-a dovedit editarea manualelor școlare originale, care sînt elaborate de colective de cadre didactice cu bogată experiență didactică. În ultmii ani, manualele școlare și-au îmbunătățit conținutul științific, fiind prezentate într-o limbă vie, atrăgătoare, cu un aspect grafic plăcut.

Numai pentru anul școlar 1964—1965 au fost tipărite manuale școlare pentru învățămîntul de cultură generală (cl. I—XI), însumînd un tiraj de 23 861 150 exemplare.

În anul școlar 1964—1965 se vor distribui în mod gratuit, elevilor din clasele I—VIII, 20 766 750 de manuale școlare.

★

În anii regimului democrat-popular, învățămîntul profesional și tehnic din țara noastră s-a dezvoltat într-un ritm vertiginos, primind o orientare fundamental deosebită, menită să realizeze îmbinarea pregătirii de specialitate cu o largă instruire tehnică-științifică și de cultură generală. Se ține seamă, într-o măsură crescîndă, nu numai de stricta aplicabilitate a cunoștințelor însușite, ci și de satisfacerea nevoilor spirituale crescînde ale celor ce muncesc, de progresul tehnic contemporan, pentru a forma muncitori multilateral dezvoltați. Astfel, se iau în considerare nu numai nevoile imediate, ci și perspectiva dezvoltării continue a economiei naționale. Potrivit Directivelor Congresului al III-lea al P.M.R., pregătirea cadrelor se va face ținîndu-se seama de ritmul susținut al industrializării țării, de extinderea mecanizării și automatizării etc.

Dacă în Romînia burghezo moșierească instruirii tehnice i se rezervau doar maximum 270 de ore pe an, în planul de învățămînt din anul școlar 1962—1963 situația se prezintă cu totul altfel: la meseriile specifice ramurilor construcțiilor de mașini și prelucrării metalelor, în cazul școlilor cu durata de trei ani, se prevăd cca 1 500 de ore de instruire teoretică și 2 500 de ore de practică în producție, iar în cazul școlilor cu durata de 4 ani, pentru anumite meserii, cca 1 850, respectiv 3 700 de ore [10].

Planul de învățămînt acordă o pondere deosebită disciplinelor tehnice generale și de specialitate, în cadrul cărora elevii dobîndesc elemente ale cunoștințelor tehnico-inginerești (în domeniul mecanicii tehnice, al tehnologiei materialelor, al electrotehnicii, electronicii etc.). Cursurile s-au îmbogățit cu noțiuni de automatizare, cunoștințe despre mecanisme automate,

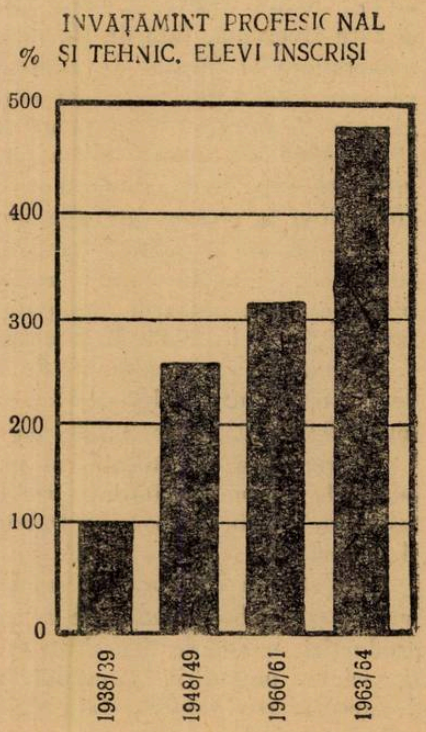
[9] Gh. Gheorghiu-Dej: *„Articole și cuvîntări“*, 1961—1962, Editura politică, București, 1962, p. 313.

[10] *Profilul spiritual al clasei muncitoare în socialism*, Ed. Academiei R.P.R., p. 284

despre organizarea şi planificarea producţiei întreprinderilor industriale socialiste etc. În scopul pregătirii muncitorilor calificaţi şi a cadrelor tehnice medii, potrivit cerinţelor economice şi tehnice în continuă dezvoltare, s-a revizuit nomenclatorul de meserii şi specialităţi, creîndu-se meserii şi specialităţi noi, îmbunătăţindu-se astfel profilul celor existente.

În prezent, în acest învăţămînt se pregătesc muncitori calificaţi şi cadre tehnice medii pentru 417 meserii şi specialităţi, din care pentru 240 prin şcolile profesionale şi prin şcolile tehnice de muncitori calificaţi, pentru 103 prin şcolile tehnice de personal tehnic şi pentru 74 prin şcolile tehnice de maiştri.

În Directivele Congresului al III-lea al P.M.R. se prevede că în perioada 1960—1965 se vor pregăti în şcoli profesionale şi tehnice şi vor intra în producţie noi cadre de muncitori calificaţi — circa 260 000 — şi peste 100 000 de cadre tehnice medii. Pînă în 1965, numărul elevilor admişi în anul I al şcolilor de pregătire a muncitorilor calificaţi va creşte cu mai mult de 2.5 ori faţă de 1959, iar în anul I al şcolilor care pregătesc cadre tehnice de nivel mediu numărul va creşte cu mai mult de 2 ori. Din anul 1949 şi pînă în prezent, au fost pregătiţi prin şcoli 468 600 muncitori calificaţi şi 192 376 tehnicieni, maiştri şi alt personal mediu de specialitate. În anul şcolar 1963—1964 au fost cuprinşi în şcolile profesionale 188 287 elevi şi în şcolile tehnice 71 925 elevi.



Schimbări adînci în domeniul învăţămîntului profesional şi tehnic au fost aduse prin Hotărîrea Comitetului Central al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. din 1962, privind dezvoltarea şi îmbunătăţirea învăţămîntului agricol.

Aproximativ 60% din absolvenţii şcolilor profesionale şi tehnice au fost pregătiţi pentru industrie, dintre care 47% pentru industria metalurgică şi a construcţiilor de maşini.

Sistemul de pregătire profesional-tehnică a muncitorilor a adus realizări remarcabile privind îmbunătăţirea treptată a gradului de calificare şi de instruire a clasei muncitoare.

Deja în 1959, circa 3/4 din totalul muncitorilor din industria de interes republican au ajuns să fie calificaţi, iar pînă la sfîrşitul anului 1962 acest procent a crescut la peste 80%.

★

Realizări de o deosebită importanță — în strînsă legătură cu dezvoltarea multilaterală a economiei și culturii noastre socialiste — a înregistrat *învățămîntul superior*, care trebuie să asigure pregătirea cadrelor cu o înaltă calificare, tehnică și științifică, formarea noii intelectualități devotate poporului muncitor.

În anul școlar 1963—1964 au funcționat 47 de institute de învățămînt superior, cu 171 de facultăți și 211 secții, repartizate în 15 centre universitare, cu un număr de circa 113 000 de studenți la cursurile de zi, serale și fără frecvență, față de 16, instituții cu 33 facultăți repartizate în 4 centre universitare și 26 500 de studenți, în anul 1938. La începutul anului universitar 1963—1964 au fost admiși în anul I mai mulți studenți decît existau în întregul învățămînt superior în anul 1938. În anul universitar 1963—1964 au urmat învățămîntul superior 60 de studenți la 10 000 de locuitori, față de 17 studenți la 10 000 de locuitori în 1938. Astfel, numărul studenților a crescut aproape de 4 ori.

Ca urmare a politicii partidului crește numărul de cadre cu o calificare superioară și medie care lucrează în diferite domenii ale economiei și culturii. În 1960, numărul inginerilor din economia țării noastre era de 59 000, față de 9 000 în 1938. Este deosebit de concludent ritmul creșterii numărului de ingineri în anii regimului de democrație populară : în 1945 aveam 10 447 de ingineri, între 1946—1948 au fost pregătiți anual cîte 1 068 de ingineri, între 1949—1955 cîte 3 258, iar între 1956—1960 cîte 5 738.

Directivele Congresului al III-lea al P.M.R. prevăd că în perioada planului de 6 ani vor intra în producție și în sectorul social-cultural cca. 54 000 cadre cu studii superioare. Datele preliminare dovedesc că această cifră va fi depășită.

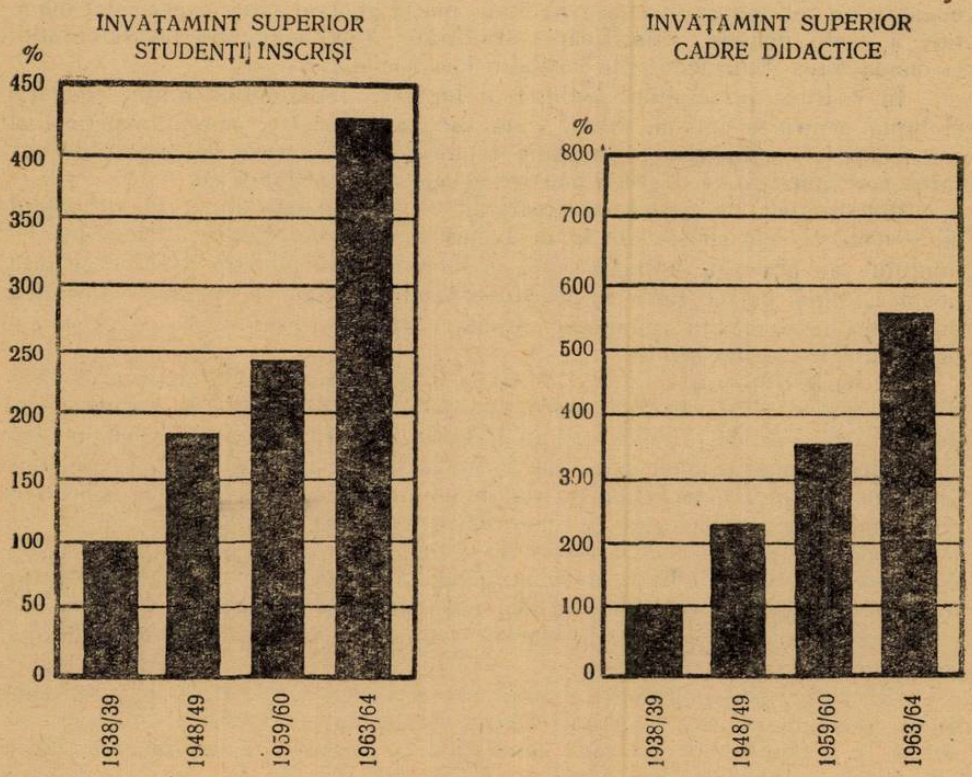
În strînsă legătură cu sarcinile trasate în directive referitor la dezvoltarea bazei tehnice-materiale a socialismului și la ridicarea nivelului tehnic al producției, o atenție deosebită se acordă învățămîntului tehnic și politehnic, în vederea pregătirii inginerilor, care în anul 1965 vor ajunge la un număr de aproximativ 83 000, față de 9 000 existenți înaintea celui de-al doilea război mondial.

Extinderea învățămîntului de cultură generală necesită un număr sporit de cadre didactice cu studii superioare, urmînd ca pînă în anul 1970 să fie pregătiți peste 50 000 de profesori. O dată cu generalizarea învățămîntului de 8 ani, se acordă o atenție tot mai mare institutelor pedagogice de 3 ani, perfecționării profilului acestora și încadrării lor cu cadre didactice competente

Planurile de învățămînt și programele, practica în producție și practica pedagogică, elaborara manualelor și cursurilor, sînt continuu îmbunătățite, în pas cu dezvoltarea științei și tehnicii moderne, și prin legarea tot mai strînsă a învățămîntului de practică, de cerințele producției moderne, de

cerințele propășirii industriei, agriculturii și culturii socialiste. Dacă în anul 1938—1939 au funcționat în învățămîntul superior 2 194 cadre didactice, în anul universitar 1963- -1964 avem în instituțiile de învățămînt superior aproape 12 000 de cadre didactice universitare.

Astăzi, în învățămîntul superior se desfășoară o intensă activitate de creație științifică — cu răsunet pe plan mondial — aducîndu-se astfel o



contribuție importantă la creșterea prestigiului internațional al învățămîntului nostru superior.

Statul nostru asigură studenților condiții din ce în ce mai bune pentru studiu și trai. Numai între anii 1960—1963 au fost construite spații de învățămînt cu o suprafață de circa 66 400 m.p., cămine studențești cu circa 23 000 de locuri și cantine cu o capacitate de 21 675 locuri. Aproape 2/3 din numărul studenților primesc bursă de stat. A crescut în mod deosebit numărul laboratoarelor, precum și înzestrarea lor cu aparatura și utilajele necesare pentru buna desfășurare a muncii didactice și a celei de cercetare. Față de anul 1948, cînd existau circa 100 de laboratoare, avem astăzi peste 1 337 laboratoare, plus un însemnat număr de ateliere, clinici etc.

★

În țara noastră, în anii puterii populare, s-au pus bazele unei pedagogii noi, științifice. Sub îndrumarea partidului, această nouă pedagogie s-a format în lupta împotriva concepțiilor pedagogice burgheze, pe baza aplicării creatoare a învățăturii marxist-leniniste despre învățămînt și educație.

În desfășurarea procesului de dezvoltare a pedagogiei științifice din țara noastră, un rol important l-au avut studierea și generalizarea experienței înaintate a școlii noastre, valorificarea tradițiilor progresiste ale învățămîntului și cunoașterea realizărilor din celelalte țări socialiste.

În virtutea principiului leninist al legăturii indisolubile dintre educație și lupta pentru socialism, însăși viața societății noastre, mersul impetuos al construcției socialismului, constituie factorii de bază care determină dezvoltarea corespunzătoare a școlii noastre și a științei pedagogice.

Documentele de partid privitoare la construcția socialistă în ansamblul ei, precum și cele consacrate în mod special problemelor educației și învățămîntului, au precizat sarcinile școlii în fiecare etapă pe care o parcurge țara noastră, dînd astfel linia călăuzitoare, fundamentală și pentru cercetarea științifică în domeniul pedagogic. Școala a fost pusă în slujba vieții noi și pedagogia în slujba școlii.

Pe baza Hotărîrii C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. din 16 august 1951, au fost înființate, în 1952, Institutul de științe pedagogice și Revista de pedagogie, a fost creată Editura didactică și pedagogică. Toate aceste instituții își dau contribuția la dezvoltarea pedagogiei științifice din țara noastră. Documentele de partid pun în fața cercetării pedagogice sarcini importante în legătură cu dezvoltarea continuă a sistemului nostru de învățămînt, în primul rînd cu sarcinile actuale ale școlii : generalizarea școlii de 8 ani, ca școală de bază, trecerea la învățămîntul mediu de 12 ani, legarea tot mai strînsă a învățămîntului de construcția socialismului, formarea de cadre cu o înaltă pregătire, necesare dezvoltării economiei naționale, științei și culturii.

Cercetările pedagogice din diferite sectoare s-au intensificat. Institutul de științe pedagogice, catedrele universitare de pedagogie, cadrele didactice, au trecut la o muncă de cercetare planificată, organizată, axată pe problemele principale indicate de dezvoltarea școlii noastre.

Un fenomen caracteristic dezvoltării științei pedagogice din țara noastră îl constituie antrenarea tot mai largă a cadrelor didactice în munca de cercetare științifică a problemelor instructiv-educative. Se organizează „Lecturile pedagogice", la care sînt antrenate cadre didactice, inspectori, instructori de pionieri, care prezintă comunicări ce oglindesc o experiență pozitivă în munca de instruire și de educare comunistă a tinerelor generații, cele mai bune lucrări fiind apoi publicate.

O contribuție importantă, atît la perfecționarea pregătirii științifice, cît și la stimularea participării profesorilor de diferite specialități la activitatea de cercetare, o aduc societățile științifice ale cadrelor didactice și organele lor de presă. Aceste societăți, cu o veche tradiție științifică, organizează în mod periodic sesiuni științifice, la care participă, cu lucrări originale, valoroase — alături de oameni de știință — din ce în mai mulți profesori din

învăţămîntul de cultură generală. De asemenea, au fost editate pînă în prezent numeroase studii, culegeri de articole şi de comunicări.

În cei douăzeci de ani care au trecut de la eliberarea patriei noastre, întregul nostru învăţămînt a parcurs un drum bogat în realizări, obţinînd an de an noi succese în pregătirea şi în educarea generaţiei de constructori ai socialismului.

Pedagogiei şi şcolii noastre le revin şi pe viitor sarcini de cinste privind dezvoltarea ştiinţei pedagogice şi a învăţămîntului, în lumina perspectivelor trasate de Partidul Muncitoresc Romîn.

НАША ШКОЛА НА СЛУЖБЕ СТРОЕНИЮ СОЦИАЛИЗМА

(Резюме)

Статья представляет собой картину румынских достижений в области образования в период двадцатилетнего народно-демократического строя. Революционный процесс, начавшийся вооруженным восстанием в день 23 Августа 1944 года, преобразил Румынию, из отсталой аграрной страны в страну с развитой промышленностью, с расцветающим сельским хозяйством, с высоким культурным уровнем.

В статье выявляются боевые традиции нашего народа и в особенности рабочего класса в общей борьбе за демократическое и научное образование. Румынская Коммунистическая Партия еще с начала своего существования боролась за демократизацию образования и за распространение культуры в широкие массы населения.

Деятельность этого характера, проведенная в период 1944—48 гг. подготовила почву для школьной реформы 1948 года. Эта реформа осуществила принцип единой государственной школы, придала образованию светский характер и обеспечила ему строго научное содержание.

Школа стала народной по настоящему, так как весь народ имел право и конкретную возможность обучаться. В первое десятилетие после реформы была ликвидирована неграмотность. Впервые в истории нашей родины осуществилась мечта охвата всех детей школьного возраста в систему образования и воспитания. Было повсюду распространено восьмилетнее образование, Румыния, находясь, таким образом, среди передовых стран мира. Быстро возросло число средних школ, охватывая все больше и больше учащихся. В 1963—64 учебном году число учащихся всех классов общеобразовательных школ дошло до 3.058 тысяч по сравнению с 1.600 тысяч 1938—39 учебного года.

Наша общеобразовательная школа шагает в ногу с жизнью, с требованиями современности, современного научно-технического прогресса; с этой целью наша школа постоянно совершенствует содержание образования, педагогическую работу, вводит новые методы и приемы и экспериментирует новые формы организации учебно-воспитательного процесса. Особое внимание уделяется усовершенствованию учительских кадров в соответствии с новыми требованиями.

Фундаментально новое направление приобрело профессиональное образование, которое должно осуществить гармоничную связь между практической подготовкой по специальности и широким научно-техническим и общеобразовательным обучением в условиях современного технического прогресса.

NOTRE ÉCOLE AU SERVICE DU SOCIALISME

(Résumé)

L'article présente un tableau éloquent des grands succès réalisés par l'enseignement de tous les degrés, au cours de 20 années de régime démocrate-populaire dans notre pays. Le processus révolutionnaire qui a commencé par l'insurrection armée du 23 Août 1944 a transformé un pays agraire arriéré — la vieille Roumanie — en un pays avec une industrie avancée, avec une agriculture florissante et un niveau culturel élevé.

L'article met en évidence la lutte traditionnelle de notre peuple, et en premier lieu celle de la classe ouvrière, pour un enseignement démocratique et scientifique. Le Parti Communiste de Roumanie, dès sa création, a milité pour la démocratisation de l'enseignement et pour la diffusion de la culture progressiste dans les rangs des masses larges.

L'activité déployée entre 1944—1948 en vue d'organiser démocratiquement l'enseignement a préparé le terrain pour la réforme de l'école, qui a été faite en 1948. Cette réforme a réalisé le principe de l'école unique d'Etat, a laïcisé tout l'enseignement, et lui a asssuré un contenu scientifique. L'école est devenue vraiment une école du peuple, le peuple entier ayant le droit et la possibilité concrète de s'instruire-. En dix années, depuis la réforme, l'analphabétisme a été liquidé. On a réalisé pour la première fois dans l'histoire du pays la présence de tous les enfants d'âge scolaire dans le système d'instruction et d'éducation. On a généralisé l'enseignement de 8 ans, ce qui place la R.P.R. parmi les pays avancés du monde.

Les écoles moyennes se sont multipliées et le nombre de leurs élèves s'est continuellement accru. Dans l'année scolaire 1963/1964, ce nombre était d'environ 3.058.000, par rapport à 1.600..000 en l'année 1938/1939.

L'école de culture générale de notre pays tient le pas avec les exigences de la contemporanéité, avec celles que soulève la révolution technique-scientifique actuelle, par le perfectionnement incessant du contenu de l'enseignement. par l'intensification de l'activité pédagogique et l'introduction de mèthodes nouvelles, et par l'expérimentation de nouvelles formes d'organisation du processus instructif-éducatif.

OUR SCHOOL IN THE SERVICE OF BUILDING SOCIALISM

(Abstract)

The article under consideration is a comprehensive survey of the great successes achieved in Rumanian all-grade education in the past twenty years which have elapsed since the installation of the people's democratic régime in this country. The revolutionary process which started with the armed insurrection of August 23 1944 has turned Rumania from a backward agrarian country into a country boasting an advanced industry, a flourishing agriculture and high cultural standards.

The article lays special emphasis on the revolutionary traditions of the Rumanian people and, especially, of the working class in favour of a genuinely democratic and scientific education. Since its setting up, the Rumanian Communist Party has unremittingly militated for the democratization of education and the dissemination of culture in the broad people's masses. The activity carried out between 1944 and 1948 for a democratic organization of education prepared the way for the 1948 school reform which carried into effect the principle of a unique state school, laicized the entire education and turned it scientific. School thus became truly popular, ensuring to the whole people the right and opportunity to learn. Illiteracy was swept out in the ten years following the reform of education. For the first time in Rumanian history all school-age children have been comprised in an instructional-educational system. The 8-year school has become general, Rumania now ranking high in the hierarchy of the educationally advanced countries of the world. More secondary schools have been built comprising a large number of pupils annually on the increase. In the school year 1963—1964 there were approximately 3 058 000 pupils in the elementary and secondary schools as against only 1 600 000 in 1938—1939.

Rumanian elementary and secondary schools keep abreast of the present-day requirements of the contemporary world and its technical-scientific revolution by constantly improving the content of education and educational activities, by introducing new teaching methods and devices, and experimenting new ways of organizing the instructional-educational process. Special consideration is being given to an ever higher training of the teaching staff in keeping with the new demands now facing our school. Vocational education has been placed on a fundamentally new foundation in order to bring the practical training of future workers and their comprehensive training in contemporary science, culture and technology closer together.

DEZVOLTAREA MULTILATERALĂ A PERSONALITĂȚII ȘCOLARULUI, NOȚIUNE DE BAZĂ A PEDAGOGIEI ȘTIINȚIFICE

Prof. dr. ȘTEFAN BÎRSĂNESCU
Membru corespondent al Academiei R.P.R.

Dezvoltarea multilaterală a personalității este una din marile probleme de un viu interes general și special; nu-i om pe care viața să nu-l angajeze să se preocupe de dezvoltarea ființei omenești și nu-i profesor pe care meseria lui să nu-l oblige să se intereseze de soluțiile care i s-au dat acestei probleme.

Pentru știința pedagogică noțiunea de dezvoltare este unul din conceptele ei de bază, întrucît dezvoltarea multilaterală constituie scopul principal al educației.

Privită istoric, ideea de dezvoltare multilaterală ca scop al educației omului ne obligă la mai multe precizări. Această idee a apărut încă la unii filozofi greci, ca Platon și Aristotel, apoi a fost reluată de către marii pedagogi moderni (Komensky, Rousseau, Pestalozzi etc.); în societățile cu clase antagoniste, nu se avea, însă, în vedere omul în genere, ci numai o anumită categorie: fiii clasei exploatatoare.

Azi, dezvoltarea multilaterală își găsește un sens înalt și o aplicare generală pentru toți copiii, în școala societății socialiste. Faptul își are explicația în nota specifică societății socialiste, și anume că în ea s-a desființat exploatarea omului de către om, creîndu-se condiții proprii pentru a se face „trecerea de la umanismul teoretic la umanismul real".

Dezvoltarea multilaterală a școlarului, ca scop suprem al educației, este un răspuns și o soluție impusă de nevoile și interesele societății socialiste, așa cum a demonstrat-o însuși Marx. Dezvăluind legile obiective ale dezvoltării societății, el a arătat că natura marii industrii, cu fluctuația profesiunilor, duce la necesitatea dezvoltării multilaterale a omului, spre a-l face pe acesta propriu unor activități mai diverse. La rîndul lor, nevoile și legile construcției socialiste cer în mod și mai insistent o dezvoltare multilaterală a școlarului.

Există un puternic contrast între concepția pedagogică burgheză și între concepția pedagogică socialistă despre dezvoltarea multilaterală a școlarului.

Concepţia pedagogică burgheză susţine că organul de relaţie al omului cu lumea este intelectul, că activitatea omului e condusă de intelect şi, ca atare, tot procesul pentru formarea omului (pedagogia burgheză foloseşte termenul de „formare") se realizează prin influenţarea intelectului.

Evident că o astfel de teorie nu-i pretinde profesorului să reflecteze asupra sentimentelor, voinţei şi caracterului.

Dar rezultatele practice ale acestei teorii, faptele, au dovedit că omul nu poate fi bine dezvoltat numai prin cultivarea intelectului său, că este nevoie de o acţiune de dezvoltare mult mai largă, incluzînd şi dezvoltarea sentimentelor, a voinţei şi a caracterului.

Concepţia pedagogiei socialiste este opusă concepţiei burgheze. Ea are în vedere că omul are nu numai intelect, dar şi sentimente, voinţă, caracter, care au nevoie de dezvoltare.

În gîndirea marxist-leninistă, noţiunea de dezvoltare înseamnă o creştere cantitativă a unui organism, a unei activităţi, a moravurilor etc., dar o creştere în sens progresiv ; ea mai înseamnă o trecere de la o stare inferioară la alta mai bună, de la o activitate sau funcţie mai puţin perfectă la alta mai perfectă, printr-un salt calitativ de negare a ceea ce e vechi şi perimat şi de promovare a ceea ce este nou şi progresist. Ea mai poate însemna şi o transformare prin diferenţiere (specializare) şi integrare (unitate de direcţie) şi în fine printr-o trecere de la *necesitate* la *libertate.*

★

Ce aplicaţii pot avea aceste înţelesuri ale noţiunii de „dezvoltare" pe terenul pedagogiei ?

Arătam mai sus că, într-o primă interpretare, dezvoltarea înseamnă un proces de creştere cantitativă în sens progresiv. Aplicată la educaţia copilului, ea înseamnă un dublu proces : acela de a face ca copilul să se dezvolte printr-o creştere — sub raportul volumului şi al funcţiilor lui fizice şi psihice — în sens progresiv, o creştere sub raportul înălţimii, greutăţii etc. şi sub acel al activităţilor, cu clauza ca toată creşterea să se efectueze în spirit progresiv, excluzînd din ea excesele, excrescenţele, sub formă de diformaţii sau anomalii.

Această creştere este posibilă. Există dovezi precise că prin educaţie se poate ajuta şi orienta creşterea fizică şi psihică. Dar nu numai atît, există probe că şi dezvoltarea capacităţilor mintale se realizează într-un tempo rapid. Se ştie, de exemplu, că un copil care la 7 ani nu ştia nici să scrie, nici să citească, şi nici nu înţelegea multe, ajunge la 18—19 ani să cunoască şi să înţeleagă multe probleme şi teorii din cele mai înalte.

Există apoi dovezi foarte interesante şi numeroase, că şi sentimentele pot fi dezvoltate prin acţiuni educative, dar formarea lor se face mai lent.

În fine, există probe că şi voinţa şi caracterul se pot dezvolta, cînd în procesul instructiv-educativ se merge în adîncime spre idei, spre concepţii fundate pe motivaţiuni largi şi înalte şi sprijinite pe o puternică mobilizare a sentimentelor. În această privinţă socotim necesar să adăugăm însă că se cere şi o educaţie temeinică, care să influenţeze straturile adînci ale personalităţii.

Dar, cum creşterea volumului şi capacităţilor fizice şi psihice depinde şi de mijloace, de metode, pedagogii au datoria să studieze toate aceste

metode științifice, spre a oferi cadrelor didactice îndrumări științifice. Dezvoltarea psihică — mai ales pe latura sa calitativă — ne obligă la o metodică. În special se impune ca studiu problema valorii instructiv-educative a conținutului de idei, lămurindu-se temeinic rolul ideilor. De asemenea, trebuie pusă și cercetată problema zonelor și a dimensiunilor procesului pedagogic, spre a se evita acțiunile injuste.

Precizam mai sus că dezvoltarea înseamnă trecerea de la o stare sau activitate inferioară la alta superioară, printr-un salt calitativ. Raportată la educație, aceasta înseamnă a face din dezvoltarea copilului un act de transformări de ordin calitativ, pe plan fizic și psihic. Analitic, experiența pedagogică înaintată vede în ea un șir întreg de activități : pe plan fizic, trecerea de la un corp încă necălit la un corp plin de sănătate, rezistență, grație și frumusețe; iar pe plan psihic, saltul de la percepția superficială și emotivă la una precisă și obiectivă, de la atenția senzorială și spontană la cea voluntară, de la memoria senzorială și mecanică la cea logică. În această privință, experiența pedagogică înaintată, cît și cercetările experimentale dovedesc că perfecționarea capacităților fizice și psihice este posibilă.

Precizam mai sus că dezvoltarea se mai prezintă ca diferențiere și integrare. Raportînd această precizare la educație, putem arăta că prin dezvoltare în sens de diferențiere înțelegem activitatea educativă care pregătește pe elev pentru priceperi și deprinderi speciale în știință, tehnică, artă.

Prin dezvoltarea în sens de integrare, pe plan pedagogic se înțelege realizarea dezvoltării ca creștere și transformare calitativă în direcția unui sistem, a unui sens unitar și clar.

Pentru pedagogi, decurg sarcini importante de studiu în acest domeniu. Așa, de exemplu, apar ca necesare studii despre direcțiile principale priceperilor și deprinderilor diferențiate (în domeniul atenției, memoriei, imaginației și gîndirii).

În fine, dezvoltarea mai înseamnă și trecerea de la necesitate la libertate. Raportată la educație, aceasta înseamnă o însemnată acțiune instructiv-educativă.

După cum ne învață clasicii marxism-leninismului, în socialism procesul educativ de dezvoltare a omului trebuie să se prezinte ca o activitate prin care oamenii ajung să cunoască bine legile obiective și să le aplice cu grijă, participînd la construirea unei vieți noi, asigurîndu-și libertatea față de natură și eliberarea de orice asuprire socială.

De aici decurg pentru pedagogi noi și însemnate sarcini. Pe lîngă unele sarcini mai vechi ca, de exemplu, aceea de a preciza mai ferm noțiunea de „personalitate", apare și sarcina de a lămuri alte noțiuni noi, raportate la formarea personalității. Astfel, cunoscînd marele rol al ideilor în dirijarea conștiinței, azi se pune problema îmbogățirii conștiinței cu idei și cu principii de gîndire și de viață. Apoi, luîndu-se în considerare rolul de motor jucat de sentimente în acțiunile personalității, se pune în termeni noi problema rezonanței afective a fondului de idei din învățămînt și problema transferului de energie afectivă de la profesori la elevi. În fine, avîndu-se în vedere eficiența educativă a exemplelor de vieți și de acțiuni pozitive, are mare importanță problema folosirii exemplelor ca mijloace pentru dezvoltarea personalității.

Aruncînd acum o privire retrospectivă asupra precizărilor de mai sus cu privire la dezvoltarea multilaterală a şcolarului, putem conchide că această dezvoltare reprezintă o creştere desfăşurată pe mai multe linii, ca : creşterea cantitativă dirijată în sens progresiv ; schimbarea prin salt calitativ de la o stare inferioară la alta superioară ; creşterea prin diferenţiere (specializare) şi integrare şi trecerea de la necesitate la libertate, în direcţia personalităţii.

★

După actul revoluţionar de la 23 August 1944 şi ca urmare a transformărilor economice şi culturale care au urmat, ideea de dezvoltare multilaterală a şcolarului din şcoala de cultură generală din patria noastră a devenit o necesitate, un imperativ social-cultural. O cere marea operă de construcţie socialistă, deoarece noua industrie socialistă în mare dezvoltare şi agricultura mecanizată au nevoie de oameni multilateral dezvoltaţi şi cu un nivel intelectual cît mai ridicat, căci „socialismul şi cultura merg mînă-n mînă".

Şcoala noastră a îndeplinit acest program prin mai multe acte, realizate treptat. Un prim act îl constituie trecerea ei fermă de la planul de studii al şcolii burgheze, în care figurau pe primul loc ştiinţele umaniste, la un plan nou de studii, cu o distribuţie justă, bine proporţionată a acestor materii, după cum urmează :

— ştiinţele umaniste 33,75% (în 1928—59,8%) ;
— ştiinţele realist-practice 37,50% (în 1928—26,4%) ;
— educaţia estetică şi fizică 28,75% (în 1928—13%) [1].

Aparent neînsemnată, această repartiţie nouă a materiilor de studii prezintă în fond o mare însemnătate, cifrele dezvăluind cît de falsă era pretenţia şcolii burgheze de a face educaţie multilaterală şi cum prin noua repartiţie s-au creat condiţii pentru o dezvoltare multilaterală reală.

O dată cu acest act s-au luat şi alte măsuri care să asigure o dezvoltare multilaterală a elevului : s-a introdus învăţămîntul politehnic, gimnastica s-a înlocuit cu educaţia fizică, aceasta avînd un conţinut mai bogat, iar limbile străine, din „materii de bază", cum erau concepute în şcoala burgheză, au fost transformate în discipline pentru pregătirea tinerilor în vederea muncii ştiinţifice, practice etc.

Toate acestea prezintă indicaţii evidente că şcoala noastră realizează condiţii superioare acelora ale şcolii burgheze, în vederea asigurării dezvoltării multilaterale a elevilor.

Al doilea act concludent de asigurare a dezvoltării multilaterale a elevului, în noua şcoală, îl constituie trecerea de la un număr redus de activităţi existente în şcoala burgheză, la un număr mai bogat de astfel de activităţi.

Apoi, în ce priveşte activităţile educative, şcoala socialistă stă pe o poziţie superioară. Astfel, în ce priveşte educaţia intelectuală, ea include şi educaţia ideologică, ca pregătire a şcolarului pentru o explicaţie ştiinţifică despre lume, lucru de care în şcoala burgheză nu era vorba.

[1] *Istoria pedagogiei*, Bucureşti, 1960.

În cadrul educației morale, școala socialistă desfășoară o activitate mult mai amplă, urmărind, o dată cu educația patriotică, și pe cea în spiritul internaționalismului proletar, apoi educarea tineretului în spiritul tovărășiei, prieteniei și al vieții în colectiv, al atitudinii comuniste față de muncă, al disciplinei conștiente și liber consimțite etc.

În ce privește educația estetică, în școala socialistă sfera ei s-a mărit într-o dublă direcție: pe lîngă educația pentru frumos, aici se desfășoară și educația multilaterală a școlarului prin frumos, iar în loc de educația doar pentru frumosul artistic, așa cum este concepută în pedagogia burgheză, s-a făcut trecerea la educația pentru și prin frumosul din artă și literatură, din natură și din viața socială.

O extensie similară de sferă, s-a produs și în ce privește educația fizică. Aceasta, din „gimnastică" a devenit educație, activitate de pregătire fizică amplă pentru producție și apărarea patriei, cît și pentru formarea de calități morale axate pe dezvoltarea fizică, incluzînd și educația conduitei și cultura sau instrucția fizică.

Dar toate aceste realizări nu s-au împlinit întîmplător; prin ele se urmărește un scop educativ precis: dezvoltarea unui om de tip nou, a omului societății socialiste. Deci, aici nu-i vorba de un fel de schimbare pe bază de juxtapunere de activități noi, ci de o nouă finalitate și deci de o schimbare de esență.

Al treilea act, care este tot așa de important ca și cele anterioare în ce privește dezvoltarea multilaterală a școlarului din școala noastră de cultură generală, îl formează actul grandios al societății socialiste de a fi deschis larg porțile școlii pentru toți copiii și tinerii patriei noastre, asigurînd tuturora condiții egale pentru o dezvoltare multilaterală. În această privință, tabloul de mai jos cu cifrele respective spune despre elevi și profesori lucruri pline de semnificație[2]:

Anul	1938—1939	1948—1949	1956—1957	1962—1963
Elevi	1 604 481	1 846 202	1 859 270	3 028 047
Cadre didactice	45 359	65 042	87 931	119 065

Sintetizînd datele de mai sus, se poate trage o primă concluzie: că în cele două decenii școala noastră de cultură generală a făcut un însemnat salt calitativ, sub raportul dezvoltării multilaterale a școlarilor, înregistrînd o creștere a procesului educativ printr-o sporire a materiilor de studii și printr-o nouă repartiție a lor, apoi printr-o apreciabilă creștere a activităților educative și a numărului elevilor, dar mai ales printr-o nouă direcție.

[2] *Anuarul statistic al R.P.R. pe anul 1963*, București, p. 418—419. Datele de mai sus sînt numai cîteva din textul respectiv, care conține informații asupra dezvoltării învățămîntului nostru.

Acest salt s-a împlinit treptat, printr-un şir întreg de realizări şi anume :

a) Gimnaziul unic. El reprezintă prima realizare importantă pentru trecerea de la şcoala burgheză la cea socialistă şi deci la dezvoltarea multilaterală, în spirit nou. Gimnaziul unic a luat fiinţă ca şcoală de 3 ani, care corespundea primelor trei clase de şcoală secundară şi avea menirea de a asigura zecilor şi sutelor de mii de copii posibilitatea de trecere la şcoala secundară, care le fusese pînă atunci închisă.

b) Reforma învăţămîntului din 3 august 1948 reprezintă al doilea moment decisiv în legătură cu concepţia nouă despre dezvoltarea multilaterală din şcoala noastră socialistă de cultură generală, decizînd : organizarea şcolii unice pentru toţi copiii ţării ; obligativitatea şcolii de 7 ani, ceea ce a însemnat o măsură de garantare, pe un timp şcolar lung, a procesului sistematic de dezvoltare multilaterală a şcolarilor ; orientarea realist-ştiinţifică a învăţămîntului. Aceasta s-a reflectat în primul rînd prin fundamentarea materialist-dialectică a conţinutului disciplinelor din planul de învăţămînt, printr-o justă proporţie între disciplinele umanistice şi cele realiste şi prin eliminarea materiilor cu un conţinut neştiinţific (religia) ; unitatea de concepţie despre lume, care să se asigure prin predarea tuturor materiilor de învăţămînt în spirit ştiinţific ; înlăturarea rupturii dintre teorie şi practică — ruptură caracteristică şcolii burgheze — prin introducerea principiului legăturii teoriei cu practica, a ştiinţei cu viaţa.

Toate aceste dispoziţii se subordonează unui scop educativ nou : pregătirea şcolarilor ca oameni de tip nou, socialist, printr-o educaţie ideologico-politică corespunzătoare.

Tot în vederea educării tineretului la un nivel superior s-au luat mai multe măsuri. În ce priveşte pe elevi, s-a procedat la constituirea organizaţiilor de copii şi tineret.

În ce priveşte pe profesori, s-a procedat la organizarea de cursuri speciale pentru studierea problemelor de educaţie şi de învăţămînt în lumina învăţăturii marxist-leniniste (1948).

La puţin timp după aceea, au luat fiinţă, în scopul perfecţionării măiestriei pedagogice, al popularizării rezultatelor cercetărilor pedagogice şi experienţei înaintate a cadrelor didactice, Institutul de perfecţionare a cadrelor didactice, cabinetele pedagogice, Institutul de ştiinţe pedagogice (care are ca organ de publicitate „Revista de pedagogie"), Editura de stat didactică şi pedagogică etc.

c) După o funcţionare de opt ani pe temeiul legii din 1948, a intervenit un nou şi însemnat moment pentru şcoala noastră de cultură generală : trecerea ei de la şcoala de 10 ani la şcoala de 11 ani, prin H.C.M. din iulie 1956. Sub raportul problemei noastre, această Hotărîre este deosebit de însemnată, pentru că prin ea s-au luat măsuri importante : s-a decis prelungirea duratei şcolarizării de la 10 la 11 ani, asigurîndu-se astfel elevului un timp mai lung pentru dezvoltarea lui multilaterală, realizată sistematic şi prin forţe calificate, fapt care a permis introducerea unor noi

obiecte de studii necesare culturii generale a tinerei generații ; s-a trecut la întărirea legăturii dintre teorie și practică și, în fine, s-a făcut bifurcarea în secția umanistică și reală pentru clasele a X-a și a XI-a. Toate aceste măsuri care, înainte de a se lua, s-au dezbătut în adunări ale cadrelor didactice, au fost salutate atît de profesori, cît și de masele populare, cu bucurie și entuziasm.

Este apoi de reținut că Hotărîrea pentru îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală (1956), a venit la puțin timp după Hotărîrea privind generalizarea învățămîntului de 7 ani.

d) Nevoile societății noastre socialiste și ritmul rapid de dezvoltare a științei au impus, în 1961, un nou și important moment în viața școlii noastre : trecerea ei treptată de la școala de 7 ani la cea de 8 ani astfel ca durata școlii de cultură generală să ajungă la 12 ani. De asemenea s-a trecut la experimentarea predării pe obiecte de către mulți profesori de specialitate la clasele I—IV [3]. Aceste noi măsuri au fost de o mare importanță pentru dezvoltarea multilaterală a elevilor.

O dată cu toate acestea, Hotărîrea menționată fixează școlii și alte directive semnificative : de a nu se mărgini în educație la cultivarea gîndirii și sentimentelor, în general, ci de a proceda la dezvoltarea gîndirii și sentimentelor înalte și la formarea unui tip de om caracterizat prin atitudini ferme, acțiuni creatoare și o conduită plină de demnitate [4].

Acestea sînt datele principale referitoare la dezvoltarea multilaterală a școlarului, date ce se desprind din recentele noastre legiuiri școlare. Importanța lor este limpede, căci ele vin să întregească datele pedagogiei despre dezvoltarea multilaterală a școlarului cu directivele politicii școlare socialiste.

★

Concluziile care rezultă din articolul de față sînt următoarele :

Să avem în vedere întotdeauna sensul științific al noțiunii de dezvoltare și anume acela de creștere în spirit progresiv de transformare prin salt calitativ, de creștere printr-un proces de diferențiere și integrare, de trecere de la necesitate la libertate. Numai avînd clar în minte aceste idei și lucrînd în acord cu ele vom face din dezvoltarea multilaterală a elevului un proces eficient pentru formarea personalității.

Dacă înțelegem just noțiunea de dezvoltare, este necesar ca în cursul procesului pedagogic să fim atenți la cîteva date esențiale privind acest proces : zonele și dimensiunile, etapele și direcția lui.

Lucrînd în acord cu aceste concluzii, cadrele didactice vor obține rezultate tot mai bune în munca de perspectivă pentru dezvoltarea multilaterală a tinerei generații.

---

[3] Ilie Murgulescu : *Probleme principale privind școala generală de 8 ani* (în „Școala de 8 ani din R.P.R.", București, 1961).

[4] Idem pp. 14—15; St. Bîrsănescu : *„Școala de 8 ani din R.P.R. și scopul ei instructiv-educativ"*, Revista de pedagogie nr. 9/1961, p. 5.

ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА — ОСНОВНОЕ ПОНЯТИЕ НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ

(Р е з ю м е)

Всестороннее развитие личности представляет собой главную цель воспитания; В данном очерке автор проводит анализ этого основного понятия общей педагогики.

Исходя из диалектически-материалистического представления о понятии развития, автор анализирует его в педагогическом плане, указывая на то, что в этой области под развитием следует понимать: 1. постоянный количественный рост. 2. преобразование физической и психической деятельности через качественный скачок, по пути усовершенствования; 3. преобразование через разграничение и интеграцию и переход от необходимости к свободе.

Автор подчеркивает связь процесса развития со школьной политикой, проводя анализ ступеней развития нашей школьной политики в последние два десятилетия.

В последней части очерка подчеркивается, что в процессе всестороннего развития особое внимание должно уделяться его зонам, размерам, этапам и направлениям.

LE DEVELOPPEMENT MULTILATÉRAL DE LA PERSONNALITÉ DE L'ECOLIER. NOTION DE BASE DE LA PÉDAGOGIE SCIENTIFIQE

(Résumé)

Le développement multilatéral de la personnalité de l'écolier représente le principal but de l'éducation.

Dans cette étude, l'auteur se propose d'examiner cette notion de base de la pédagogie générale. Prenant comme point de départ la conception philosophique matérialiste-dialectique de la notion de développement, il la rapporte à la pédagogie, faisant les applications nécessaires et démontrant que la notion de développement doit être comprise selon ces éléments fondamentaux: 1) l'accroissement quantitatif en sens progressif; *2) la transformation par un saut qualitatif des activités physiques et psychiques sur la ligne du* perfectionnement; *3) la transformation par différentiation (spécialisation) et intégration, puis le passage de la nécessité à la liberté (pour devenir une personnalité).*

L'auteur souligne la liaison entre le processus du développement et la politique scolaire, et présente ensuite les degrés du développement de notre politique scolaire dans les deux dernières décennies.

Toutes ces précisions sont complètées par l'idée que pour assurer la réussite du processus du développement multilatéral, on doit faire attention à ses zones, *à ses* dimensions, *à ses étapes et à sa* direction.

THE MULTILATERAL DEVELOPMENT OF A PUPIL'S PERSONALITY. A BASIC NOTION OF SCIENTIFIC EDUCATION

(Abstract)

The multilateral development of a pupil's personality is the main aim of education. This basic notion of general pedagogy is examined by the author in the article under consideration. The authour applies the notion of development, viewed in the light of dialectical materialism, to pedagogy, showing that it has the following meanings, viz. *progressive quantitative growth; improvement* through qualitative leaps of physical and psychical activities; transformation through *differentiation* (specialization) and *integration,* and the transition from necessity to liberty.

The author stresses the connection between the process of development and the school policy, and presents the stages of development of our school policy in the last two decades.

Special stress is also laid on the fact that what matters in the process of multilateral development is its *areas, sizes, stages* and *directions.*

CĂI DE SPORIRE A EFICIENȚEI MUNCII EDUCATIVE ÎN CLASELE MICI *

POPESCU-NEVEANU, L. GHIVIRIGĂ, C. FLORIAN

Noul sistem de organizare a predării, experimentat la clasele mici constituie un prilej de intensificare atît a activității instructive, cît și a celei educative. Practic, crește complexitatea procesului instructiv-educativ și o dată cu aceasta și problemele concrete apărute devin mai complicate, mai greu de rezolvat.

Într-un studiu publicat anterior [1] ne-am exprimat convingerea că rezolvarea problemelor noi ce se ivesc în munca educativă la clasele experimentale va aduce o însemnată sporire a eficienței acestei munci, ne va permite să ridicăm educarea școlarului de vîrstă mică pe o treaptă superioară.

Din cercetările efectuate pînă în prezent, rezultă că noul sistem, prin sine însuși, prezintă unele avantaje educative prin faptul că înlesnește într-o mai mare măsură însușirea noțiunilor etice elementare, cunoașterea regulilor de conduită școlară și totodată creează condiții favorabile dezvoltării inițiativei elevilor, a spiritului critic și a maturizării mai rapide a colectivului de elevi. Acestea sînt premise indispensabile și deosebit de importante ale formării personalității elevilor. Este însă evident că orientarea pozitivă a elevilor nu este suficientă pentru a răspunde tuturor cerințelor unei educații sistematice și eficiente. Problema principală constă în evitarea intelectualismului și în depășirea evoluției relativ-spontane a colectivului de elevi. Cu alte cuvinte, premisele favorabile constatate trebuie să fie fructificate în sensul transformării noțiunilor etice în convingeri, al elaborării deprinderilor de conduită morală, al consolidării și organizării colectivului la nivelul unor cerințe superioare, al asigurării consecvenței în conduită prin unitatea dintre

* Studiul face parte dintr-o cercetare mai amplă, cu tema „Caracterul de sistem al muncii educative".

[1] P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă, T. Țopa, A. Bîrcă, C. Nicolau: *Probleme specifice activității educative la clasele I—IV, experimentale*, Revista de pedagogie nr. 11/1963.

vorbă și faptă, dintre năzuințe și efort activ. Măsura în care se realizează aceste obiective întregitoare ale educației depinde, în clasele experimentale I—IV, ca și în orice alte condiții, de organizarea competentă a procesului colectiv de educație, de promovarea cu tenacitate a unor cerințe unitare.

Altfel, spus, consecvența în conduita elevilor nu poate fi asigurată decît prin consecvența și continuitatea în activitatea educativă a cadrelor didactice. Aici intervin două probleme care trebuie duse pînă la rezolvarea lor practică :

1) corelarea atitudinilor și acțiunilor educative ale cadrelor didactice într-o perspectivă comună și

2) adecvarea educației la specificul de vîrstă propriu școlarului din clasele I—IV. Sîntem de acord cu tov. prof. N. Apostolescu [2] că de rezolvarea pozitivă a problemelor educative de la clasele experimentale depinde în cea mai mare măsură atestarea noului sistem în sensul generalizării sale. Atragem atenția însă că sub raportul educației intelectuale, estetice, fizice, al educației prin muncă, noul sistem și-a demonstrat pe deplin superioritatea. Rămîne să continuăm examinarea desfășurării educației morale a elevilor, să utilizăm la maximum noile condiții și să precizăm căile prin care educarea morală elementară a școlarilor de vîrstă mică poate fi efectuată de un colectiv de cadre didactice. Pînă în prezent nu dispunem de motive serioase pentru a putea să contestăm capacitatea noului sistem de a duce la bun sfîrșit educarea morală a elevilor. Dimpotrivă, datele culese de noi, ca și de alți autori, pledează pentru afirmarea unei superiorități a noului sistem și din punct de vedere educativ. Este necesar însă să stăruim în cercetare, avînd în vedere complexitatea inepuizabilă a fenomenului educației morale, care se realizează pe diverse căi și necesită o amplă desfășurare în timp.

În cercetarea de față, noi — pe baza constatărilor anterioare — ne-am orientat spre introducerea în practica școlară a unui sistem de măsuri educative, pentru ca apoi să verificăm rezultatele obținute. Cercetarea s-a desfășurat în cursul anilor 1963—1964 la Școlile de 8 ani nr. 5, nr. 141 și la Școala medie 32 din București, la Școala de 8 ani nr. 12 din Brașov, la Școala de 8 ani din Dărmănești și la Școala medie nr. 1 din Craiova. Vom expune numai o parte din materialul cules, atîta cît este necesar pentru a putea consemna unele puncte de vedere și unele concluzii.

Cercetarea s-a bazat pe o continuă colaborare cu cadrele didactice în vederea cunoașterii concrete a situației din fiecare clasă și a elaborării măsurilor educative corespunzătoare. Munca educativă nu a fost lăsată în mod exclusiv pe seama dirigintelui, deși acesta are — mai ales la clasele mici — o mare însemnătate. Experiența activității cu elevii de la clasele mici în cadrul noului sistem a permis educatorilor ca să depășească faza în care preluau metodele de lucru de la clasele mijlocii și mari și le aplicau la clasele I—IV. Cadrele didactice și diriginții au ajuns să-și contureze obiective și mijloace de lucru specifice, adecvate realităților psiho-pedagogice întîlnite la clasele I—IV. Considerînd retrospectiv acțiunile educative inițiate în clasele experimentale în urmă cu 2—3 ani, putem aprecia că acestea aveau

[2] N. Apostolescu: *Problemele învățămîntului la clasele I—IV și formarea cadrelor didactice*, Revista de pedagogie nr. 9/1963.

deseori un caracter rigid. Ceea ce s-a obținut în ultima perioadă în practica școlilor experimentale este o mai precisă axare pe interesele reale ale elevilor. Acțiunile educative întreprinse în acest ultim an școlar au avut un caracter mai viu, apropiindu-se de forma jocului, răspunzînd mai bine modului elevilor de a gîndi și simți. Astfel, activitatea copiilor a fost sensibil înviorată printr-o serie de întreceri și concursuri referitoare la citirea corectă și expresivă, la învelirea rapidă și estetică a cărților, la pregătirea unor programe artistice, la desfășurarea unor jocuri sportive. Este necesar să menționăm faptul că în toate aceste întreceri, care au avut caracterul unor evenimente pentru colectivul școlar, s-a promovat inițiativa elevilor, ei trebuind să se organizeze și să se conducă singuri, pe baza îndrumărilor date, și, de asemenea, tot ei să aprecieze rezultatele obținute.

Prin aceasta am urmărit să contribuim la dezvoltarea și la maturizarea opiniei colective. În același scop, am instituit și o „cronică" a clasei care a fost scrisă pe rînd de fiecare elev și în care trebuiau să fie consemnate și comentate întîmplările mai însemnate din viața colectivului. Din felul în care erau redactate notele din „cronică" se putea verifica atitudinea elevului față de colectiv și față de fiecare din colegii săi.

O serie de alte măsuri erau menite să lărgească orizontul elevilor pe linia unor obiective complexe, care îmbinau preocupările de ordin intelectual cu cele artistice și moral-educative. Sînt măsuri care de obicei nu se aplică la clasele mici, dar care — după experiența noastră — s-au dovedit a fi totuși accesibile și rodnice. În acest sens, noi am sugerat organizarea unui schimb de scrisori între elevii din clasele a II-a de la diferite școli experimentale. După ce elevii s-au cunoscut prin bogate schimburi de corespondență, și-au făcut și vizite reciproce, cunoscîndu-se direct. S-au întîlnit elevii unei școli din București cu corespondenții lor de la Școala experimentală din Dărmănești-Ploiești și elevi din București cu alții din Brașov. Menționăm că schimburile de corespondențe și vizitele s-au organizat atît între clasele experimentale, cît și între cele de control. A fost un prilej în plus pentru a observa conduita elevilor și aptitudinile lor.

În genere, în clasele experimentale II—IV s-a recurs pe larg la excursii, deplasări colective, vizite în întreprinderi. Fiecare din aceste deplasări a fost urmată de discuții, atît asupra celor văzute, cît și asupra modului în care s-au comportat elevii pe parcurs.

De asemenea elevii claselor a II-a experimentale au fost îndemnați să adune proverbe și zicători pe care apoi să le comunice și să le explice la șezătorile clasei, sau chiar la orele de dirigenție. La aceleași șezători se povesteau basme populare, se prezentau cîntece și dansuri populare, se organizau expoziții cu obiecte de artă românească.

În decursul cercetării ne-a apărut clară ideea că în condițiile claselor experimentale apar posibilități deosebite pentru a îndeplini unele sarcini ale educației morale, în unitate cu educația intelectuală.

Astfel, predarea pe specialități — după observațiile noastre — pune pe elevi mai devreme în fața unor termeni noi, a unor expresii mai dificile. Pentru a stimula pe elevi în efortul de înțelegere a cuvintelor deosebite, am introdus în clasă un sistem de carnete-vocabular în care fiecare elev își

notează cuvintele noi, împreună cu explicarea lor. Uneori, în aceste carnete, apar și desene legate de înțelesul cuvintelor respective.

Răspunzînd curiozității elevilor de a afla o serie de lucruri noi, le-am pus la dispoziție, în clasă, o cutiuță în care ei introduc bilețele cu întrebările care-i preocupă. Periodic, cutiuța este deschisă, iar dirigintele și alți profesori dau răspunsurile, nu însă fără a face apel și la cunoștințele elevilor.

Tratarea în plan larg, multilateral, a problemelor educative s-a dovedit a fi mai eficientă pentru latura educației morale, decît atunci cînd aceasta din urmă era urmărită în mod exclusiv. Important este ca elevii să fie angajați în activități interesante pentru ei, să se obțină rezultate nu numai în ce privește fixarea noțiunilor etice, dar și în formarea sentimentului moral. După astfel de idei ne-am călăuzit în organizarea orelor de dirigenție. În aceste ore era nevoie să se lămurească conținutul unor noțiuni etice cum ar fi: curaj-frică, sinceritate, cinste, pîră, critică-autocritică, inițiativă, dezordine, mîndrie-modestie, prietenie ș. a. Nu s-a recurs însă la explicitări teoretice sau numai la exemple din viața colectivului. S-a început cu prezentarea unor diafilme („Fetița mincinoasă", „O aventură sub apă", „Voinicelul" ș. a.), cu lecturi de nuvele sau povestiri care răspundeau temei stabilite, cu audierea unor emisiuni radiofonice („Noapte bună, copii" etc.), a unor discuri pe care erau imprimate povestiri și cîntece ș. a. Uneori chiar s-a provocat în colectiv o situație experimentală care să permită intrarea în temă. De exemplu: sărbătorirea în clasă, la propunerea unor elevi, a aniversării colegilor a slujit ca bază pentru discutarea noțiunii de inițiativă; efectuarea unei compuneri despre timpul liber al elevilor a prilejuit — la ora de dirigenție — o discuție pe tema respectivă.

În genere, noțiunile etice au fost fixate pe baza unor concluzii sau generalizări firești, care rezultau din discuția despre o bucată literară, despre o întîmplare reală și, în felul acesta, ideile noi erau asociate și cu impresii adecvate.

În ultimul timp, în presa pedagogică se discută intens problema realizării procesului educației pe linia unui sistem unitar. Caracterul de sistem al muncii nu rezultă, însă, numai din aglomerarea de măsuri cu diverse obiective. După părerea noastră, în problema arătată principalul constă în organizarea ierarhică a măsurilor, în corelarea lor internă, în concentrarea de diverse măsuri către același obiectiv și în realizarea a diverse obiective prin aceleași măsuri.

Un factor deosebit de important de care depinde valoarea de sistem a muncii educative îl constituie activitatea dirigintelui, îndeosebi modul cum sînt utilizate orele de dirigenție. Dacă acestea sînt destinate unui curs sistematic de etică sau unei evidențe riguroase a comportării și sarcinilor practice ale clasei, atunci perspectivele muncii educative sînt limitate, întrucît o mare parte din resursele educative ale activității școlare și extrașcolare rămîn neutilizate. Pentru ca educația să ducă într-adevăr la rezultate durabile și semnificative este necesar ca ea să se bazeze pe întreaga activitate a elevului, pe raporturile reale în care el este angajat și înlăuntrul cărora dobîndește o anumită experiență de viață. Tocmai de aceea felul cum se desfășoară educația, îndeosebi modul cum sînt organizate orele de dirigenție, depinde în bună măsură de condițiile locale, de împrejurările în care se des-

fășoară activitatea elevilor. Aceasta nu înseamnă că nu se pot stabili obiective generale, nu se poate stabili o programă a muncii educative. Este necesar însă ca procedeele educative indicate de această programă să fie întotdeauna înfăptuite într-un mod corect și prin mijloacele cele mai adecvate situației locale.

Orele de dirigenție pot fi puse în legătură cu desfășurarea de ansamblu a procesului de învățămînt. Astfel, o oră a fost consacrată discuțiilor despre obiectul preferat. Cu acest prilej s-a încercat să se facă o legătură între cunoștințele predate la diferite obiecte, să se releve însemnătatea fiecăruia în ansamblul pregătirii școlare și chiar să se tragă multe concluzii în ce privește valoarea cunoștințelor pentru activitatea de mai tîrziu ; s-au dat exemple de inovatori, tehnicieni, oameni de știință și cultură a căror pregătire de bază a fost asigurată de pe băncile școlii. Se înțelege, problemele au fost tratate diferențiat de la o clasă la alta. La clasa I elevii au fost ajutați să înțeleagă foloasele învățăturii chiar pentru activitatea lor actuală. Ei au dat diverse exemple prin care au arătat foloasele pe care le au în prezent datorită faptului că știu să scrie și să citească. La clasa a IV-a, lucrurile au fost prezentate ceva mai complex, încercîndu-se o sistematizare a principalelor cunoștințe și o apreciere a valorii lor pentru perspectivele fiecăruia.

În alte ore de dirigenție s-a întreprins comentarea unui text sau a unui tablou. Textele au fost astfel alese, încît să permită reactualizarea și aplicarea celor mai multe din cunoștințele școlare. Totodată, comentarea textelor ducea la unele învățăminte care, însă, erau obținute indirect și erau serios argumentate.

Trebuie să spunem că cele mai concludente discuții s-au desfășurat pe baza textelor luate din revistele pentru școlari și tineret. Asupra acestor reviste s-au făcut chiar dezbateri speciale („Revista noastră dragă „Luminița"), copiii arătînd la ce le-au folosit abonamentele, cum este privită revista, cum este ea realizată. Prezentarea tablourilor (Casa Scînteii, Cabana Bîlea, Combinatul Hunedoara, Peisaj din Deltă ș.a.) s-a dovedit a fi și mai rodnică. Elevii s-au întrecut între ei în a face observații, în a descoperi în tablou noi aspecte și, cu ajutorul dirigintelui, au făcut și o serie de asocieri bogate, interesante. Impresiile vii suscitate de tablouri le-au permis ca să înțeleagă mai bine faptul că toate realizările țării noastre se datoresc muncii tenace a muncitorilor, inginerilor, colectiviștilor. Atunci cînd s-au folosit și tablouri care înfățișau aspecte din viața școlarilor, s-a putut face legătura cu îndatoririle lor, arătîndu-se că de fapt învățătura este o parte din munca întregului popor. Tablourile artistice ale lui Băncilă, Grigorescu, Tonitza au constituit prilejuri în plus pentru a îmbogăți conținutul cultural-educativ al orelor de dirigenție.

Orele de dirigenție în care s-a discutat despre felul cum este utilizat timpul liber au folosit înainte de toate pentru o informare veridică asupra intereselor și ocupațiilor fiecărui elev. Dîndu-se exemple de felul cum poate fi folosit timpul în mod plăcut și util, diriginții au combătut atît dezorganizarea, cît și preocupările unilaterale.

În cadrul orelor de dirigenție s-au organizat și unele concursuri de tipul „Cine știe răspunde". Astfel, în luna mai s-au dat o serie de întrebări despre primăvară, despre manifestările ei, despre frumusețile primăverii. Unele

întrebări încercau să verifice într-o formă glumeață cunoștințele elevilor primite la aritmetică, geografie, istorie, naturale etc. Au fost și întrebări care verificau spiritul de observație al elevilor („Cum deschizi un robinet — de la dreapta la stînga sau invers"?, „Cum arată o monedă de trei lei"?, „Ce înfățișează coperta manualului de . . .?").

În orele de dirigenție s-au discutat, evident, și unele abateri de la disciplină. În această privință, tot elevii erau solicitați să facă aprecieri, să comenteze. Uneori aceste discuții căpătau aspectul unui proces în care se exprimau opinii pro și contra, concluzia trebuind să o tragă cel învinuit de ceva. Este important însă ca în orele de dirigenție să se releve și manifestările pozitive ale elevilor, să se aprecieze progresele făcute de ei.

În ultima oră de dirigenție s-a parcurs „filmul" anului școlar, după „cronica" ținută de elevi. Această discuție de ansamblu a permis nu numai o generalizare a experienței colectivului de elevi, dar a prefigurat și perspectivele clasei.

Concepînd orele de dirigenție într-un mod sintetic, ca un prilej de generalizare a experienței și de deschidere de noi căi, s-a ajuns ca să se depășească situația în care aceste ore erau așteptate cu teamă sau indiferență, cum se întîmplă atunci cînd ora de dirigenție servește drept prilej de „mustruluială" pentru diferite abateri de la disciplina școlară, sau atunci cînd ora decurge în mod neinteresant. Fiind antrenați în activitatea educativă, știind că vor afla lucruri interesante, elevii așteptau orele de dirigenție ca pe niște adevărate evenimente. Mulți dintre elevii cu care am discutat arătau că din toate orele cel mai mult le place ora de dirigenție.

★

Prin ansamblul de măsuri despre care am relatat mai sus s-a obținut o intensificare a procesului educativ. De la început trebuie să arătăm că măsurile aplicate au permis o mai bună cunoaștere a elevilor. Fișele de caracterizare a elevilor au fost completate de cadrele didactice cu date concrete și semnificative. Cunoașterea elevilor, a problemelor pe care le ridică fiecare, a apărut în acest fel nu numai ca o premisă a procesului educativ, dar și ca o rezultantă a acestuia.

Este adevărat că angajarea în munca educativă produce întotdeauna, entuziasm, optimism. Nu sînt excluse însă nici unele dezamăgiri. Unicul criteriu de verificare a rezultatelor obținute este comportarea elevilor, modul în care ei se orientează și acționează în viața cotidiană. În școlile experimentale cercetate de noi, elevii claselor experimentale au avut o comportare pozitivă, nu au ridicat nici un fel de probleme speciale. Noi considerăm, însă, că rezultatele educative nu pot fi apreciate numai după efectele de ordine și disciplină. Este necesar să investigăm ceva mai profund, în structura personalității elevilor, să investigăm atitudinile lor și să-i urmărim în situații critice dificile. În cercetarea noastră am încercat să avansăm întrucîtva în direcția aceasta care vizează fondul problemei.

Ceea ce, în primă instanță, caracterizează pe elevii din clasele experimentale, comparativ cu elevii de la clasele de control, este înțelegerea întrucîtva precoce, limpede și precisă a noțiunilor etice. Lucrul acesta rezultă

din toate protocoalele de care dispunem. Superioritatea elevilor de la clasele experimentale în ce privește stăpînirea noțiunilor etice se explică, în primul rînd, prin faptul că ei beneficiază de orele de dirigenție, iar în procesul instructiv fiecare din cadrele didactice se simte obligat să aducă o contribuție la elucidarea noțiunilor respective. Vom consemna cîteva exemple privind pe elevii din clasele experimentale.

La tema despre critică, la clasa a II-a, se obțin astfel de răspunsuri: „Critica însemnează a arăta pe față, cinstit, cuiva ce a greșit și cum să se îndrepte", „Autocritica este să-ți dai în vileag lipsurile".

Despre cinste un elev din clasa a IV-a spune: „Cinstea este atunci cînd ești drept, sincer, nu spui minciuni, respecți adevărul, nu faci nimănui nici un rău și nu îți nimănui parte pentru că așa-ți place ție". Un alt elev din clasa a IV-a caracterizează astfel prietenia: „Este atunci cînd simți nevoia să fii cu cineva, pe care să-l ajuți, să te bucuri de reușita lui; dar prietenia nu înseamnă că trebuie să-l acoperi cînd greșește, pentru că atunci îi faci mai mult rău decît bine".

La elevii claselor de control răspunsurile bune au fost ceva mai rare. Nu sîntem înclinați să subapreciem orientarea etică pe care o primesc acești elevi. Ținem, totuși, să menționăm că la ei se manifestă o tendință de polarizare a aprecierilor: totul se împarte în foarte bun și foarte rău. Lipsesc comentariile ceva mai nuanțate și calificările mai precise.

Ar fi greșit să considerăm că buna instruire în ce privește cunoștințele morale la elevii claselor experimentale nu este urmată și de atitudini corespunzătoare. De fapt, elevii de la clasele experimentale nu au doar cunoștințe morale pur teoretice; la ei aceste cunoștințe sînt legate de fapte concrete privind comportarea și atitudinile practice. Un coleg este apreciat ca îngîmfat pentru că „atunci cînd iese la lecție și știe, tropăie și se uită la toată clasa". Întrebați care este colegul cel mai cinstit, cel mai harnic, cel mai bun la suflet etc. elevii din clasele experimentale au dat răspunsuri spontane și precise, pe care le-au argumentat, referindu-se la fapte semnificative petrecute în clasa lor. Este o dovadă că se cunosc bine între ei. În alte cazuri, am constatat capacitatea lor de a se caracteriza ceva mai complex, cu menționarea neexagerată atît a calităților, cît și a defectelor.

Astfel, un elev consideră pe un coleg „elev bun, dar egoist". Alte relatări: „Este un elev silitor și ambițios, dar e neglijent, repezit și întotdeauna supărat"; „Îmi place M. I. pentru că are inimă bună și este curajos, păcat că nu învață mai mult pentru a fi și el premiant".

Asemenea caracterizări, făcute cu sinceritate și care denotă un spirit de observație destul de dezvoltat, o justă apreciere a faptelor de către elevii clasei a II-a au fost făcute și cu prilejul intrării în organizația de pionieri a cîtorva colegi care îndeplineau condițiile; aceste aprecieri au fost deosebit de elocvente pentru spiritul de discernămînt al copiilor în privința cunoașterii lor reciproce. Însușirile pozitive frecvent menționate de ei erau: „E atentă la lecție, învață bine, se poartă frumos cu colegii, e săritoare, merge frumos pe stradă, e respectuoasă cu părinții, îngrijește de frățiorul ei etc.". În sprijinul acestor afirmații se aduceau argumente de tipul: „Am văzut-o dînd bicicleta la alți copii și aceasta mă face să cred că nu-i de loc egoistă". Totodată, viitorii pionieri primeau de la colegii lor și recomandări („Să fii

mai curajos", „Să nu mai vorbești în timpul orelor cu colegul de bancă"). Am remarcat în mod surprinzător că luările de cuvînt (care aveau un caracter spontan, elevii nefiind pregătiți dinainte) nu vădeau de loc acea sugestibilitate și spirit de imitație caracteristice elevilor din clasele mici, intervențiile lor fiind bine diferențiate între ele.

Consemnăm și alte fapte caracteristice : întrebați ce cred despre ei, despre clasa lor, elevii din clasa de control (clasa a V-a) au răspuns unanim : „După cum ne-a spus tovarășa învățătoare, noi sîntem răi". La aceeași întrebare, elevii de la clasele experimentale spun : „Sîntem de tot felul, și mai buni și mai răi ; dar o să ne facem toți buni ; numai C. nu vrea să ne asculte, tovarășa diriginte a spus la început că el e foarte bun și el s-a încrezut și ne-a făcut de rușine".

Se vede că elevii din clasa de control sînt încă sub imperiul unor raporturi impuse și nu sînt încă suficient de independenți în aprecierile lor. În clasele experimentale, s-a ajuns mai repede la formarea unor atitudini independente și elementar-critice. Această emancipare timpurie este pozitivă în cazul în care procesul educativ se va desfășura în mod susținut. Oricum, noi am obținut de la un grup de elevi din clasa a IV-a experimentală relatări care demonstrează că ei înșiși își dau seama de problemele lor : „Noi știm foarte bine ce înseamnă să fii cinstit, bun coleg, ordonat — dar stăm mai prost cu practica". Este o contradicție spre înlăturarea căreia este îndreptată întreaga muncă educativă. Care este însă calea principală de dezvoltare morală consecventă ? Desigur munca și încadrarea într-un colectiv bine organizat.

Unele din datele noastre indică un grad mai avansat de constituire a colectivului la clasele experimentale. În primul rînd, ei sînt ceva mai exigenți decît elevii de la clasele de control și de aceea solidaritatea lor internă are un caracter mai pozitiv. Nici unul din elevii de la clasele experimentale nu a acceptat propunerea de a se muta eventual în alt colectiv, pe cînd unii elevi din clasele de control s-au arătat dispuși să treacă în altă parte și anume într-o clasă mai bună și mai unită decît a lor.

Însemnările din „cronica" clasei dovedesc că elevii din clasele experimentale aderă la interesele colective. Este semnificativ faptul că ei folosesc frecvent pluralul : „Ne-am bucurat toți că P. N. a luat notă bună la matematică" ; „Ne pare rău că I. s-a îmbolnăvit și n-o să vină la serbare"; „Nu știm cum să mai procedăm cu D. G. pentru că face numai răutăți și necăjește fetele". La cutia de întrebări s-au găsit și unele care se refereau la colectiv : „De ce unii elevi vin cu temele nefăcute ?" ; „Cum să-l îndreptăm pe C. F.?". „De ce fetele nu se înțeleg cu băieții ?".

În clasele a III-a și a IV-a într-adevăr se observă o relativă separare între fete și băieți. Elevii explică faptul acesta prin aceea că „Jocurile fetelor nu se potrivesc cu jocurile băieților", sau „Fetele sînt slabe și nu pot să se joace cu băieții". Totuși, un elev a observat că „Noi apărăm fetele din clasa noastră, dacă cineva din altă clasă nu le lasă în pace". Activitățile artistice ale clasei ajută mai mult la întărirea colectivului clasei. Pregătirea unui program la care participau atît fete cît și băieți a scos la iveală raporturi pozitive de colaborare și de apreciere reciprocă.

Colectivele de elevi de la clasele experimentale sînt încă în stadiu de formare. Ar fi bine dacă premisele valoroase stabilite în această perioadă

vor putea să fie fructificate mai tîrziu, în condițiile menținerii și după clasa a IV-a a aceloraşi efective de elevi.

Analiza activității elevilor ne-a dus la constatarea că în clasele de control învățătorul reușește să introducă un regim de lucru riguros organizat, regim care este respectat și în pregătirea temelor de acasă. Elevii de la aceste clase, fiind supuși unei singure influențe, respectă indicațiile date și în genere se pregătesc în mod constant la toate materiile.

Din acest punct de vedere, elevii din clasele experimentale sînt mai slab organizați. Ei trebuie să răspundă la solicitările mai multor cadre didactice, să utilizeze metode diferite, să facă față unor sarcini care prezintă dificultăți de diferite grade. Chiar dacă dirigintele le face recomandări precise și în ce privește regimul de lucru acasă, ei totuși — trebuind să răspundă adecvat cerințelor mai multor cadre didactice — sînt puși în situația ca singuri să-și dozeze timpul și eforturile și de aceea nu ajung la un regim unitar. În schimb, la elevii din clasele experimentale se formează într-o mai mare măsură simțul răspunderii personale. Elevii, fiind supuși unui proces instructiv intens și ritmic, fiind instruiți în diverse moduri, ajung să prețuiască mai mult timpul și să fie întrucîtva preocupați de alegerea metodelor de lucru. În clasele experimentale am constatat o atitudine negativă față de suflat. Elevii arătau că nu e bine să sufli pentru că „oricum nu ajuți pe colegi", căci ei trebuie să dea răspunsuri mai ample, să răspundă la o serie de întrebări legate între ele. Unii elevi din clasa a II-a arătau că „dacă nu înveți într-o zi, mai tîrziu nu o să înțelegi lucrurile așa cum trebuie". Avînd o idee clară despre împărțirea cunoștințelor pe discipline, elevii din clasele experimentale au tendința de a clasifica lecturile instructive din manualul de citire în mod corespunzător. Efortul depus pentru însușirea diverselor materii este în bună măsură dependent de formarea intereselor de cunoaștere. La elevii claselor experimentale, asemenea interese se sprijină pe argumente variate, care țin de atracția față de conținutul obiectului („Istoria ne arată cum au trăit oamenii în trecut"; „Muzica te încîntă prin frumusețea melodiilor"), de metodica folosită în predare („Îmi place matematica pentru că ne pune capul la contribuție ca și cum problemele ar fi ghicitori"; „Jocurile și întrecerile de la educația fizică sînt foarte plăcute, ne învață să fim ordonați, precisi în mișcări, să luptăm pentru victoria echipei"), de utilitatea imediată sau mai tîrzie a celor însușite la diferite obiecte („Istoria îmi place pentru că vara colind patria și vreau să-i cunosc trecutul"; „Cunoștințele din bucățile de lectură le notez într-un caiet pentru a le folosi mai tîrziu"; „Dacă nu știi matematică, nu faci nimic în viață"; „Dacă desenăm și cîntăm, ne obișnuim cu frumosul"; „Educația fizică ne întărește mușchii, ne face să prindem forța necesară pentru învățătură și muncă"; „Geografia ne dezvoltă sentimentul de mîndrie pentru țara noastră și ne învață s-o iubim").

La elevii claselor experimentale interesele — verificate de noi nu numai prin relatări ale elevilor, dar și prin interogări ale profesorilor și părinților — sînt nu numai mai bine argumentate decît la elevii de la clasele de control, dar sînt și mai variate, mai numeroase. Astfel, la clasa a II-a experimentală am înregistrat în medie 6,6 interese, pentru fiecare elev, față de 5,2 la clasa de control. La clasa a IV-a experimentală s-a obținut 6,8 față de 4,9. Dovada cea mai bună a bogăției de interese a elevilor de la clasele experimentale

o constituie faptul că aceștia depășesc cadrul școlar și își exprimă adeziunea față de diverse activități culturale, față de tehnică, de noutăți ale științei etc. Aceste deosebiri globale apar ca o caracteristică a claselor experimentale, independentă de aportul variabil al mediului familial în orientarea copiilor către diverse activități. Evident, grija părinților pentru orientarea elevilor își are efectele ei. Noi am înregistrat un caz în care un părinte explică preferința copilului pentru probleme de tehnică „prin faptul că am căutat să-i răspund prin exemple concrete la întrebările puse, i-am explicat funcționarea motorului de automobil în fața unui automobil cu capota deschisă, a locomotivei în fața unei locomotive din Gara de Nord, a mișcării pământului prin cunoscuta demonstrație cu sursa luminoasă și mingea".

Sistemul predării pe obiecte de către profesori diferiți la clasele mici reușește să cultive în proporții de masă interesele pentru fenomenele tehnice și culturale contemporane, fapt căruia noi îi acordăm o însemnătate de principiu.

Elevii dintr-o clasă a II-a experimentală (din Craiova) erau pe punctul de a pleca într-o excursie. Am folosit acest moment pentru un experiment natural: s-a anunțat că este nevoie urgentă de participarea la munca patriotică a cît mai multor elevi și că acei care doresc pot să se înscrie pentru a schimba destinația deplasării lor. În scurt timp, toți elevii au optat pentru munca patriotică. Astfel de experimente care surprind momente critice sînt semnificative pentru rezultatele de fond ale muncii educative.

În Școala de 8 ani nr. 5 din București noi am organizat un experiment mai amplu, care să pună în evidență rolul colectivului de elevi de la clasele de experiment și de control.

Clasele a II-a și a IV-a (experiment și control) au fost ajutate să desfășoare un joc sportiv competițional, echipele fiind constituite în fiecare caz din cele două clase paralele. Condițiile jocului: succesiv, fiecare echipă primea o minge pe care unul dintre jucători trebuia s-o arunce astfel încît să lovească pe un membru al echipei adverse. Cel care era lovit, ieșea din joc, potrivit aprecierii unui juriu format din elevi. Cîștiga echipa care rămînea cu mai mulți jucători pe teren.

Observăm că jocul necesită multă colaborare, acțiuni colective și totodată spirit critic în selecționarea jucătorilor care aruncau mingea. Jocul a fost observat și datele s-au protocolat. După joc, s-a discutat cu fiecare elev în parte. La discuție au fost invitați nu numai cei care participaseră la joc, dar și alți elevi care asistaseră la desfășurarea lui și puteau să-și exprime părerile. Din propriile noastre observații asupra desfășurării jocului, ca și din studierea discuțiilor înregistrate pe bandă de magnetofon, desprindem următoarele: autoselecția operată de elevi în vederea desemnării echipei reprezentative a clasei (formată din cîte 25 elevi) și a juriului a avut un caracter conștient mult mai pregnant la clasele experimentale, față de cele de control. Astfel, elevii motivau alegerea făcută prin argumente de tipul: „se pricepe să țintească și să alerge bine", „este bun coleg", „a jucat bine în prima fază" (în vederea întrecerii între clase, s-a organizat un joc pregătitor între toți elevii din fiecare clasă), iar pentru juriu: „este drept", „este cel mai cinstit din clasă", „este om de nădejde", „poți să ai încredere în el". O bună

parte din elevii din clasele de control n-au putut motiva în nici un fel de ce au ales un anumit coleg sau se refereau la faptul că acela este prieten cu ei.

Faptul că elevii au înțeles semnificația de competiție a jocului, că au văzut în acesta un mijloc de punere în evidență a valorii clasei lor și s-au comportat ca atare, a reieșit și dintr-un incident ivit la clasa a IV-a experimentală. În mod tacit, după selectarea echipei, o elevă a fost exclusă din joc, chiar înainte de începerea lui. Colegii ne-au explicat că au preferat să fie în inferioritate numerică față de adversari, decît să se facă de rîs, în cazul cînd colega lor „ar fi vorbit și în timpul jocului tot așa de urît cum a procedat în pauză". Sancțiunea colectivului a fost spontană, acceptată în mod nedeliberat de către toți.

Jocul atrăgea puternic pe elevi, și fiecare dorea să fie inclus în echipă. Cei care întocmeau listele erau efectiv asaltați cu propuneri și cu autopropuneri, cu rugăminți și chiar cu vagi amenințări. Discutînd cu elevii, după joc, despre această fază și întrebînd pe elevul A. B. (clasa a II-a experimentală) dacă el s-ar fi trecut pe listă în condițiile cînd chiar el ar fi trebuit să aleagă echipa, am primit următorul răspuns: „pe mine m-a lovit de prima dată cînd am jucat de probă, așa că mare lucru nu puteam face... nu m-aș fi trecut, deși-mi plăcea mult să joc".

Jocul, prin regulile care trebuiau respectate, prin întregul său conținut, a pus elevii — deopotrivă pe cei din clasele de experiment și de control — în fața unor condiții noi

În timp ce elevii din clasele experimentale încercau să se încadreze în aceste condiții printr-o risipă de mișcare, prin inițiative și observații individuale, prin mici dispute chiar, în legătură cu aprecierea greșelilor comise, cei din clasele de control s-au manifestat sub o aparentă disciplină, mai nediferențiați ca reacții, puțin timorați de evenimentele care se succedau rapid, dar și mai docili, așteptînd verdictul educatorului care să confirme hotărîrea jurîului.

Am observat și în privința caracterului comentariilor unele deosebiri între elevii claselor experimentale și de control. În timp ce elevii de la clasele experimentale au făcut observații multiple, referiri la modul cum s-au comportat diferiți copii și, în genere, au vădit un interes vizibil față de rezultatele jocului, cei din clasele de control s-au mărginit să-și manifeste regretul pentru faptul că au pierdut și să spere într-o viitoare victorie pe care ar obține-o mai ușor, după ce au cunoscut acum condițiile jocului.

Și din această probă complexă rezultă faptul că înțelegerea mai profundă a noțiunilor morale și dezvoltarea mai mare a spiritului de independență la elevii din clasele experimentale creează posibilitatea unei mai bune și eficiente închegări și funcționări a colectivului. Nu trebuie însă considerat că elevii din clasele experimentale ajung în mod spontan la fixarea unor atitudini pozitive. Dacă nu se asigură un sistem unitar și armonic de influențe educative, atunci — ca în orice altă situație de abandon a preocupărilor educative — se poate ajunge la rezultate negative, și, ceea ce trebuie subliniat, chiar mai negative, mai grave, decît în cazul în care o asemenea neglijență ar avea loc în clasele cu un singur cadru didactic.

Prin urmare sîntem în fața unei modalități mai complexe de educare, cu sarcini mai dificile de organizare și de soluționare a problemelor. Atunci cînd condițiile necesare sînt realizate, se obțin rezultate superioare. Dacă nu se depun eforturile necesare, în mod firesc educația este prejudiciată, dar în acest caz nu este justificată învinuirea și discreditarea noului sistem. Trebuie să se înțeleagă foarte bine că formula activității educative în clasele mici nu se elaborează de la sine. Dacă în cele de mai sus noi am putut înfățișa o serie de rezultate pozitive, aceasta se explică prin faptul că împreună cu cadrele didactice am intervenit intensiv în căutarea de procedee adecvate și am asigurat unitatea și continuitatea muncii educative.

Pentru noi este clar faptul că elementul central al muncii educative de la clasele mici este atitudinea cadrelor didactice față de elevi și față de dezvoltarea lor. Această problemă necesită un studiu special. Aici putem doar menționa faptul că în rîndurile cadrelor didactice care lucrează la clasele experimentale se întărește convingerea că în aceste colective se poate înfăptui o valoroasă operă educativă. La aceasta s-a ajuns pe baza unei experiențe practice. În ultima instanță, această experiență se reduce la faptul că s-a reușit să se instaleze raporturi specifice și eficiente cu copiii. Este clar că față de elevii de vîrstă mică trebuie să se adopte o altă atitudine decît față de elevii de vîrstă mijlocie sau mare. Aici trebuie să se țină seama de predominarea caracterului concret al gîndirii lor, de înclinația spre joc, de sensibilitatea lor deosebită, de instabilitatea intereselor etc. — cu un cuvînt să se țină seama de faptul că sînt copii și nu doar elevi. Trebuie combătută atît tendința spre infantilizare a tonului ce se folosește în clasele mici, cît și modul rigid, exagerat de exigent de lucru cu elevii. Acordul afectiv între educator și educat reprezintă o condiție ce va trebui să fie fructificată în vederea realizării obiectivelor propuse. Din acest punct de vedere, o mare actualitate prezintă, pe lîngă problema formării colectivului, problema tratării individuale a elevilor.

★

Datele cercetării noastre ne permit să consemnăm cîteva concluzii:

1. În condițiile organizării competente și intensificării activității educative la clasele mici (experimentale) se pot obține rezultate valoroase și superioare celor care se obțin de regulă în clasele cu un singur cadru didactic. Rezultatele mai bune obținute la clasele experimentale se exprimă în:

a) înțelegerea mai profundă a unor noțiuni etice de bază;

b) aplicarea concretă a acestor cunoștințe în viața colectivului clasei, de unde o mai mare capacitate de apreciere critică a conduitei proprii și a atitudinilor altora;

c) aderiunea mai vie față de interesele generale ale colectivului și manifestarea solidarității colective;

d) creșterea independenței în acțiuni, a spiritului de independență și de răspundere;

e) creșterea receptivității față de nou, dezvoltarea precoce a intereselor de cunoaștere și a preocupărilor culturale;

f) realizarea unei discipline școlare satisfăcătoare, pe baza unei pregnante motivări conștiente.

2. În vederea îmbunătățirii muncii educative în clasele mici cu predare pe obiecte de către mai mulți profesori este necesar să se asigure unitatea de cerințe în condițiile elaborării unor raporturi eficiente între educatori și educați și ale rezolvării cu forțe unite, dar cu metode diverse, a aceloraș obiective care se succed într-un șir progresiv.

Dintre măsurile educative care și-au demonstrat valabilitatea menționăm:

a) elaborarea în colectivul pedagogic a obiectivelor muncii educative, în condițiile cunoașterii concrete a elevilor și ale precizării metodelor de lucru. Este necesar ca să funcționeze pe tot cursul anului un organ educativ colectiv și anume consfătuirea periodică a cadrelor didactice care lucrează la aceleași clase;

b) întărirea colectivului de elevi prin încredințarea de sarcini de autoconducere, de organizare a manifestărilor artistice și sportive interesante;

c) considerînd că dirigintele este indispensabil pentru activitatea educativă de la clasele mici cu predare pe obiecte de către mai mulți profesori, este necesar ca acestuia să i se încredințeze sarcini mai cuprinzătoare, care să vizeze corelarea dintre cunoștințele obținute la diverse obiecte, evidențierea valorii practice a instrucției, corelarea educației intelectuale cu educația estetică și morală etc. În mod corespunzător trebuie să fie organizate și orele de dirigenție prin care, prin variate mijloace (inclusiv demonstrațiile concrete, crearea experimentală a unor situații semnificative, folosirea literaturii, a diafilmelor și audițiilor muzicale etc.) trebuie să se efectueze o generalizare a întregii experiențe școlare și de viață a elevilor, în perspectiva formării conștiinței lor morale și a caracterului lor.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

(Р е з ю м е)

Очерк посвящается анализу результатов воспитательной работы в младших классах (в системе предметного преподавания) и разработке воспитательных методов, приспособленных к этим условиям. Описываются экспериментальные воспитательные мероприятия, введение которых в школьную практику в 1963—1964 учебном году привело к повышению эффективности воспитательной работы в I—IV экспериментальных классах.

Проведением этих конкретных мероприятий преследовалось определение специфического элемента в воспитательной работе в младших экспериментальных классах; организации коллектива учащихся, формирования общественного мнения данного класса, развития инициативы, расширения знаний, выяснения содержания некоторых этических понятий. Все это было осуществлено благодаря содержанию и методике проведения воспитательных уроков, разным соревнованиям и конкурсам, экскурсиям, посещениям предприятий, беседам и т. п.

Результаты проведенных мероприятий показывают, что при соответствующей организации воспитательной работы в младших классах создаются оптимальные условия, которые позволяют перейти на более высокую ступень в воспитании младшего школьника.

MOYENS D'ACCROISSEMENT DE L'EFFICIENCE DU TRAVAIL ÉDUCATIF DANS LES PETITES CLASSES

(Résumé)

L'étude est consacrée à l'analyse des résultats du travail éducatif dans les petites classes là où l'enseignement se fait par objets et avec plusieurs professeurs, et à l'élaboration des méthodes éducatives adéquates à ces conditions. On mentionne une série de mesures éducatives qui, introduites à titre expérimental dans la pratique scolaire en 1963/1964, ont eu comme résultat l'augmentation de l'efficience du travail éducatif aux classes expérimentales I—IV.

Par ces mesures éducatives concrètes, on a essaye de tracer les contours de l'élément spécifique du travail éducatif dans les petites classes expérimentales : l'organisation du collectif d'élèves, la formation de l'opinion publique de la classe, le développement de l'initiative, l'élargissement de l'horizon des connaissances, l'élucidation du contenu de certaines notions éthiques. Tout cela a été réalisé par le contenu et la méthodologie variée des heures d'éducation, par des compétitions et des concours à caractère d'émulation, par des excursions et des visites dans les entreprises, par des discussions et conversations éthiques etc.

Les résultats de ces mesures, constatés à la suite de l'observation de l'activité des élèves et à différentes épreuves expérimentales effectuées, nous montrent que l'on crée les meilleures conditions pour que l'éducation du petit écolier soit élevée à un niveau supérieur.

WAYS TO INCREASE EFFICIENCY OF EDUCATIONAL WORK IN THE LOWER FORMS

(Abstract)

The study under consideration is devoted to an analysis of the results of educational work in the lower forms in the several-teachers-teaching-by-subjects method. Also being mentioned are several educational measures which, upon being experimentally tested in the school year 1963—1964, brought about a substantial increase in the efficiency of educational work in the experimental forms one-four.

These measures were aimed at delineating the typical traits of educational work in the lower forms, viz, the organization of the collective of pupils, the formation of class public opinion, the development of pupils' initiative, widening the sphere of their knowledge and clearing up some ethical notions. All this was achieved either as part of educational classes, or through competitions, get-togethers and talks on ethical matters, visits to various enterprises, trips etc. The results obtained experimentally clearly demonstrate the superiority of the above-mentioned methods which raise on to a higher level the work of educating pupils in the lower forms.

ACCELERAȚIA DEZVOLTĂRII SOCIALE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTUL

Prof. univ. PAVEL APOSTOL

Acest studiu dezbate unele aspecte ale perfecționării învățămîntului de la noi „ținînd seama de furtunoasa dezvoltare a economiei noastre naționale", precum și „de faptul că în lume se desfășoară în prezent o revoluție tehnică-științifică cu vaste repercusiuni în cele mai variate domenii" [1].

Aceste împrejurări determină, desigur, schimbări fundamentale în situația educațională, adică în condițiile în care se desfășoară activitatea educativă.

Scopul principal al procesului de învățămînt este să asigure — precizează documentele Partidului Muncitoresc Romîn — „însușirea temeinică de către elevi și studenți a cunoștințelor de cultură generală și de specialitate științifică, legătura strînsă a învățămîntului cu cerințele practicii construcției socialiste" [2].

Pe această linie, vom analiza modul concret în care se poate îndeplini, cu cea mai mare eficiență posibilă, funcția socială a sistemului nostru de învățămînt, *în etapa actuală* și în raport cu cei doi parametri hotărîtori ai dinamicii sale: a) cerințele practicii construcției socialiste și b) cerințele revoluției tehnice-științifice.

Accelerarea ritmului dezvoltării de-a lungul istoriei constituie o lege *sociologică generală*. Formulată de întemeietorii marxismului, ea a fost confirmată, cu prisosință, de evoluția societății care, mai ales în ultimul veac, se caracterizează printr-o succesiune extrem de rapidă a evenimentelor.

Creșterea rapidă a ritmului de dezvoltare socială trebuie considerată în legătură strînsă cu situația contemporană, caracterizată prin maturizarea condițiilor care au determinat și continuă să determine cel mai remarcabil „salt" calitativ din istoria omenirii, trecerea, pe cale revoluționară, de la ultima formă istorică a exploatării, capitalismul — la socialism. Realizată

[1] Gheorghe Gheorghiu-Dej: Cuvîntare rostită la Conferința organizației de partid a orașului București, Editura politică, București, 1964, p. 27.

[2] *Ibidem*.

în țările socialiste, această transformare reprezintă direcția necesară și inevitabilă a dezvoltării tuturor țărilor.

Perioada de trecere de la capitalism la socialism, în condițiile revoluției tehnice-științifice actuale, se deosebește de toate etapele anterioare ale istoriei prin:

a) *direcția* (orientarea) dezvoltării (aspectul calitativ specific trecerii de la societățile bazate pe exploatare la socialism);

b) *complexitatea* relațiilor și situațiilor sociale și

c) *rapiditatea* cu care au loc evenimentele.

Coexistența pașnică și întrecerea economică a celor două sisteme acționează, pe ansamblul societății omenești, ca factor de accelerare a ritmului evenimentelor sociale, manifestîndu-se diferit în socialism și în capitalism.

Sistemul socialist se caracterizează, în general, prin indici superiori în privința *ritmului de dezvoltare*, precum și în privința creșterii *planificate, coordonate, sincronice și armonioase* a tuturor laturilor activității sociale, spre deosebire de caracterul inegal al ritmului de dezvoltare a țărilor capitaliste și a diferitelor ramuri de activitate socială din aceste țări. *

Analiza factorială poate defini exact gradul de dependență a acestor indici cantitativi de determinația calitativă a sistemelor, pe baza analizei intercorelațiilor dintre ele.

După cum se știe, în Romînia socialistă, ritmul de dezvoltare a proceselor sociale, gradul lor de coordonare și îndeosebi „creșterea armonioasă, echilibrată, pe o linie ascendentă și în ritm rapid a întregii economii naționale“ [3] depășește, în anumite privințe, nu numai anumiți indici înregistrați în țările capitaliste, dar și pe cei întîlniți în alte state socialiste.

★

Accelerația dezvoltării sociale are influență directă asupra dezvoltării individului atît în privința a) mobilității foarte mari a condițiilor sociale ale existenței lui, cît și în privința b) modificării unor trăsături ale structurii sale psihosomatice. Ambele aspecte prezintă o importanță remarcabilă din punctul de vedere al științei și practicii pedagogice.

Transformarea conștiinței sociale și a celei individuale reflectă modificările structurale care au loc în existența socială. Schimbările în existența socială își găsesc expresia directă în transformarea activității sociale și a vieții spirituale a oamenilor. Un rezultat remarcabil al istoriei contemporane este

* Fenomenul, descoperit și explicat de K. Marx (*Ideologia germană*, 1845), s-a accentuat în epoca imperialistă (V. I. Lenin: *Imperialismul...* 1916). Diferitele domenii ale vieții sociale arată ritmuri de dezvoltare specifice, ceea ce face să apară un decalaj între ele. Acest proces este atît de evident, încît și sociologia burgheză a fost nevoită să-l înregistreze (Vezi W. F. Ogburn: *Social Change with Respect to Culture and Original Nature, New York, 1923*).

[3] Vezi *Declarația cu privire la poziția Partidului Muncitoresc Romîn în problemele mișcării comuniste și muncitorești internaționale*. Editura politică, București, 1961, p.31. Îndeobște se cunoaște rapiditatea deosebită a creșterii volumului producției industriale în R.P.R., precum și gradul superior de coordonare a evoluției industriei și agriculturii manifestat, între altele, prin efectuarea transformării socialiste a acesteia din urmă, fără scăderea producției agricole.

transformarea fizionomiei morale, spirituale și intelectuale a omului. Întregul tablou complex al epocii noastre exprimă efectele acestui proces, sesizabil obiectiv, în datele cantitative ale activității sociale.

Întrucît schimbările menționate mai sus și cele privitoare la transformarea conștiinței sînt evidente, vom semnala, pe scurt, unele modificări survenite în indicii cantitativi ai evoluției structurii anatomo-fiziologice a omului [4], modificări care confirmă previziunea formulată de Marx că în perioada comunismului omenirea își va schimba chiar alcătuirea somatică.

Măsurătorile făcute între cele două războaie mondiale (Germania, Suedia, Austria, Elveția, Anglia, S.U.A., Australia și U.R.S.S.) [5] arată, în intervalul cercetat de două decenii, o creștere cu 5—10 cm a înălțimii medii a tineretului școlar din țările respective. Date asemănătoare se cunosc și cu referire la sporirea greutății, a vîrstei medii etc.

Unii cercetători occidentali susțin că dezvoltarea somatică accelerată a tineretului nu este corelată în raport direct cu o evoluție de același sens a structurii psihice. Se pretinde că această înflorire biologică și-ar avea complementul într-o „oboseală psihică generală", adevărat regres al capacităților psihice și îndeosebi al inteligenței [6].

În cazul unui examen pripit, care se oprește la suprafața fenomenelor, complexitatea vieții sociale și rapiditatea ritmului ei de dezvoltare pot apare ca factori de *uzură* și de *supraîncărcare* pentru capacitatea somatică și psihică a indivizilor. În mod evident, ambianța îl solicită pe omul contemporan, și, în primul rînd, pe copilul și tînărul zilelor noastre în măsură mai mare decît împrejurările de viață din trecut.

Factorii de solicitare a rezistenței și a performanței determină însă și fenomene de sens contrar, acționînd ca *stimulenți* pentru *optimizarea* (îmbunătățirea) randamentului individual, atît sub raport cantitativ, cît și calitativ. Aceasta, fiindcă omul este o ființă *plastică*, *adaptabilă* — un sistem material, dinamic, organizat în vederea eficienței optimale, în funcție de *a)* randamentul teoretic posibil și de *b)* finalitatea (de adaptare și conservare — stabilitate funcțională — a existenței) sistemului său, cu ajutorul autoreglării realizate printr-un sistem informațional complex (specific — biologic și social).

Integrarea socială a indivizilor, activitatea și randamentul lor reprezintă *rezultanta* — sinteza dialectică — a factorilor multipli și cu prepon-

---

[4] H. Löwe: *Akzeleration und Bildungssituation der Gegenwartsjugend*, în „Probleme und Ergebnisse der Psychologie" nr. 8/1963, pp.13—41.

[5] E. W. Koch: *Über die Veränderungen des menschlichen Wachstums im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*, Leipzig, 1935; M. D. Bolșakova: *Beobachtungen der Dynamik der Körperlichen Entwicklung der Schüler in der U. d. S. S. R.*, în „Zeitschrift für ärztl. Fort b.", vol. 51 (1957) p. 21—22; apud H. Löwe.

[6] A. Huth (*Die veränderte Leistungsfähigkeit der heutigen Jugend* în: „Beiträge zur Begegnugen von Kirche und Welt", 1957, p. 26) susține că accelerarea dezvoltării somatice este urmată la 95% dintre copii și tineri de o vădită întîrziere psihică, manifestată printr-un regres de 4—5% al aptitudinilor (în 1946/1947 față de 1928/10). L. Winter (*Begabungsschwund in Europa*, Pähl/Obb. 1959) și W. Rudolf (*Mein Kind kommt in der Schule nicht mit*, în „Medizinische Klinik" vol. 50, (1950), p. 17) vorbesc de un regres de 4—5% al inteligenței medii între deceniul al doilea și al șaselea al secolului nostru, — *apud*, H. Löwe.

derență de *stimulare*, determinați de complexitatea și accelerarea ritmului vieții sociale contemporane.

Dispunem de indici obiectivi care dovedesc caracterul *cu precumpănire stimulator* al ambianței sociale contemporane. Dacă în societățile bazate pe exploatare predomină, sub anumit aspect, efectele de uzură *, acest lucru nu se datorește complexității și rapidității — densității și dinamicii — vieții sociale, ci exploatării, ca atare.

Indicii obiectivi ai efectului stimulator al condițiilor contemporane se exprimă, în chipul cel mai evident, prin *creșterea eficienței activității umane* în genere (creșterea *simultană* a volumului producției sociale și a productivității muncii etc., etc.), prin *sporirea duratei medii de viață, în același timp cu creșterea perioadei bio-active* (indicele de activitate sexuală) [7].

Sub aspect statistic, efectul global al accelerării și complexității vieții sociale este, prin urmare, stimulator. Cu toate acestea, nu pot fi trecute cu vederea — mai ales în teoria și practica pedagogică — problemele pe care le ridică fenomene noi, ca cele amintite.

Societatea socialistă este mereu preocupată de optimizarea procesului de integrare a individului în viața socială, micșorînd treptat și neîntrerupt efectele negative ale unor situații care pun noi probleme de adaptare. Socialismul pune la dispoziția oamenilor totalitatea mijloacelor istorice elaborate de stăpînire a forțelor naturii, desființînd barierele și monopolul instituit asupra acestora de către clasele exploatatoare. Acest lucru corespunde, desigur, caracterului umanist al politicii statului socialist, dar reprezintă, în egală măsură, și o necesitate obiectivă: optimizarea randamentului social al activității membrilor societății noi este condiția esențială a realizării unui nivel material și spiritual superior capitalismului.

★

Construcția socialistă din țara noastră se caracterizează prin indici ridicați ai ritmului de dezvoltare desfășurată pe fundalul unei revoluții tehnice-științifice fără seamăn.

Formarea constructorului de mîine al societății socialiste în stare (a) să mînuiască aparatura complicată cu care se înzestrează industria noastră, în ritm vertiginos [8], și (b) să folosească cele mai înaintate cunoștințe și tehnici în activitatea sa, pune în fața practicii și teoriei pedagogice probleme de *mare răspundere*, socială, patriotică.

Nivelul de pregătire a elevilor și studenților, care peste 10—15 ani vor termina diferite grade ale sistemului nostru de învățămînt, va fi oare, corespunzător nivelului de înzestrare tehnică a economiei și a vieții noastre so-

---

* Manifestată, de exemplu, prin numărul mare de afecțiuni psihoneurotice în S.U.A. etc.

[7] K. Winter: *Die Akzeleration als Ausdruck der gesellschaftlich bedingten Wandlung der Biologie des Menschen*, în „Deutsche Zeitschrift für Philosophie", 1962 p. 7.

[8] „În primii patru ani ai șesenalului ritmul mediu anual al creșterii investițiilor a fost de 21%, față de circa 16% cît era prevăzut. În acești ani au intrat în funcțiune aproape 80 de întreprinderi, 170 de secții noi; numeroase fabrici și uzine au fost reutilate, dezvoltate, modernizate" (Gheorghe Gheorghiu-Dej, op. cit.).

ciale, în genere? Vor fi ei, oare, suficient de pregătiți nu numai să mînuiască, dar să și dezvolte prin inovații baza tehnică-materială a vieții poporului nostru?

Prin înlăturarea barierelor de clasă și asigurarea accesului la învățămînt a tuturor tinerilor de vîrstă școlară, probabilitatea obiectivă a descoperirii și pregătirii corespunzătoare a celor mai potrivite cadre pentru îndeplinirea sarcinilor sociale, a crescut de cîteva ori (în comparație cu 1944). Așezarea învățămîntului pe baze realist-științifice asigură o instruire just orientată, iar principiul rolului conducător al scopului formativ-educativ în sistemul nostru de învățămînt asigură un proces neîntrerupt de optimizare a acestuia.

Există, așadar, condiții corespunzătoare pentru rezolvarea problemelor puse în fața învățămîntului de situația educațională analizată mai sus.

După cum se știe, între

(a) ansamblul cunoștințelor și tehnicilor socialmente elaborate într-o perioadă dată — pe plan național și mondial — și

(b) ansamblul celor transmise prin școală și însușite de elevi sau studenți există întotdeauna un decalaj [9].

În condițiile ritmului de dezvoltare extrem de rapid, caracteristic pentru epoca noastră, se impune *prevenirea*, din timp, a menținerii și mai ales a accentuării acestui decalaj. Un tînăr, care a absolvit acum zece ani școala medie sau superioară, dacă nu a lucrat fără întrerupere la perfecționarea pregătirii sale, este atît de mult rămas în urmă față de cerințele actualității, încît îl amenință decalificarea [10]. Gaston Berger a numit acest proces, foarte evident în zilele noastre, „uzură accelerată a cunoștințelor" [11] individului în comparație cu progresul științei și tehnicii, care — precum se știe — se înscrie pe o curbă cu scară exponențială.

Acest fenomen subliniază și mai mult necesitatea dezvoltării laturii prospective a teoriei pedagogice, adaptarea practicii instructiv-educative la *cerințele viitorului.* [12]

Statul socialist asigură, printr-un complex de măsuri, prevenirea decalificării cadrelor din toate domeniile de activitate (cursuri post-școlare de perfecționare profesională, stimularea ridicării pregătirii de cultură generală și profesională prin cursuri serale și fără frecvență etc.). [13] Oricît de salutare sînt aceste măsuri, ele nu suplinesc efortul de *optimizare și adaptare necontenită a învățămîntului la cerințele contemporaneității.*

Procesul de optimizare și adaptare a învățămîntului nu constă în reforme spectaculoase, ci într-o acțiune *continuă, neîntreruptă* de restructurare chibzuită, în lumina practicii sociale.

---

[9] Vezi „Revista de pedagogie", nr. 3/1964, p. 41.

[10] Dr. S. Lilley scrie *(Probleme ale instrucțiunii post-școlare,* în „Le Monde scientifique", nr. 1/1962, p. 22): „În momentul de față lumea se schimbă atît de repede, încît *continuarea studiului în cursul întregii vieți devine o necesitate".*

[11] G. Berger: *Éducation et enseignement dans un monde en accélération* (1959) în L'Homme moderne et son éducation, Paris, 1962, p. 118.

[12] *Ibidem,* p. 111.

[13] Acad. St. Bălan: *Perfecționarea calificării savanților, inginerilor și cadrelor didactice,* în „Le Monde scientifique" nr. 3/1963, pp. 4—10.

★

Exigențele pe care le ridică actualitatea socialistă în fața teoriei și practicii pedagogice impun studierea atentă a modalităților de rezolvare multilaterală a problemelor învățământului. Vom cerceta, pe scurt, acele aspecte care ni se par de imediată urgență în procesul de adaptare optimală a activității instructiv-educative la cerințele contemporaneității.

În mod evident, sporirea complexității și accelerarea ritmului vieții sociale au determinat pe ansamblul societății „necesitatea crescîndă a unor capacități intelectuale mai ridicate" [14].

Din punct de vedere pedagogic, această necesitate legică ridică următoarele probleme:

(a) cum pot fi dezvoltate, cel mai bine, capacitățile intelectuale ale elevilor și studenților în privința gradului de dezvoltare a gîndirii, a inteligenței?

(b) care sînt metodele optimale de stimulare a dezvoltării intelectuale a tineretului școlar, în raport cu cantitatea de cunoștințe predate?

Distribuția inegală a aptitudinilor speciale, a talentelor și capacităților intelectuale într-un mediu statistic oarecare este un fapt constatat experimental (și se exprimă print-o curbă Gauss) [15].

Învățămîntul profund democratic al socialismului oferă posibilități egale tuturor tinerilor de vîrstă școlară. *Egalizarea* condițiilor și a accesului la cunoștințe nu poate fi interpretată însă în sensul egalizării modului de predare, fără a considera gradul de maturizare a unor aptitudini și mai ales a gîndirii, a inteligenței.

Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri din 1956 reafirmă principiul pedagogic de bază al luării în considerare a particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor, al *adaptării modului de predare la nivelul de înțelegere al elevilor.*

După opinia noastră, acest principiu trebuie interpretat și în sensul perfecționării procesului instructiv după particularitățile de dezvoltare psihică și aptitudinile elevilor și studenților.

Sistemul nostru de învățămînt dispune de numeroase posibilități obiective în această privință. Bifurcația pe secții, existentă din clasele a X-a, ar trebui, după părerea noastră să înceapă din clasele a IX-a, permițînd, pe de o parte, adaptarea mai accentuată a predării la aptitudinile reale ale elevilor pentru anumite ramuri ale științei și pe de altă parte, stimularea dezvoltării acestor capacități. Unii pedagogi militează pentru trifurcarea școlii medii de cultură generală în secții de: 1) matematică-fizică; 2) științe sociale (filozofie, istorie și filologie); 3) științe chimice și biologice. Aceasta din urmă ar pregăti cadrele necesare pentru industria chimică a cărei dezvoltare rapidă se prevede în planul șesenal și în cel de perspectivă. Pe lîngă acest factor

[14] H. Piéron, M. Reuchlin, R. Bize, C. Benassy-Champford, S. Pacaud, R. Rennes: *Traité de psiychologie appliquée, III, L'Utilisation des aptitudes,* Paris, 1954, p. 346.

[15] Vezi, între altele, Al. Roșca: *Tehnica psihologiei experimentale,* Cluj 1947.

de adaptare a predării la aptitudinile și la capacitățile multiple ale tinerețului școlar, școlile de muzică, sportive, profesionale, tehnice reprezintă și ele forme corespunzătoare cerinței analizate mai sus.

În cadrul școlilor de cultură generală, precum și în cadrul universităților sau institutelor de învățămînt superior mai există și alte forme de activitate organizată potrivite stimulării unor aptitudini speciale. Din păcate, aceste forme nu se folosesc întotdeauna pentru dezvoltarea aptitudinilor și talentelor. Astfel, cercurile științifice de elevi, se transformă uneori în simple grupe de meditație, în loc să fie orientate spre aprofundarea cunoștințelor și lărgirea orizontului tinerilor cu *aptitudini evidente* pentru o anumită specialitate și preocupați să-și dezvolte aptitudinile în această direcție. Cercurile științifice studențești, din acest punct de vedere, sînt, în general, mai bine adaptate acestui scop pedagogic.

Dată fiind importanța crescîndă a matematicii în cultura și în practica epocii noastre, încă din clasa a VIII-a și a IX-a tinerii cu aptitudini în domeniul matematicii ar putea fi depistați și dirijați spre anumite forme experimentale de învățămînt, adecvate unei profilări timpurii [16]. Ideea aceasta constituie un vechi deziderat al matematicienilor romîni [17] și se poate înfăptui folosind — în vederea descoperirii talentelor și capacităților deosebite — olimpiadele de matematică și fizică. Spre deosebire de practica actuală, ar fi însă necesar să se treacă de la simpla apreciere prin notare a rezultatelor la *analiza științifică multilaterală a lucrărilor prezentate de elevi* la aceste concursuri : examinarea structurii logice a soluțiilor date problemelor, cercetarea mecanismului logic al procedării etc.

Din cele arătate rezultă că adaptarea predării la particularitățile dezvoltării psihice a elevilor are avantajul social :

(a) *de a asigura depistarea, la timp, și utilizarea maximală a talentelor și capacităților superioare existente în mediul statistic al populației școlare,* precum și

(b) *sporirea capacităților medii pînă la nivelul unui randament superior,* prin metode adecvate de predare, diferențiate în conformitate cu datele psihologice reale cu care trebuie să opereze educatorul.

O problemă importantă este aceea a precizării unor *metode optimale de stimulare a dezvoltării intelectuale a elevilor și studenților în raport cu cantitatea cunoștințelor predate.*

După cum se știe, pe plan mondial, acumularea informației științifice se înscrie pe o curbă exponențială. În ultimii o sută de ani, programele școlare și universitare au *adăugat* la cunoștințele tradiționale altele, s-au *intro-*

[16] Idee susținută, spre pildă, de matematicianul A. N. Kolmogorov (*„Ucitelskaia gazeta"*. 11 febr. 1964), precum și de D. Elkonin, V. Davidov (*„Izvestia"*, 13 oct. 1963) etc.

[17] Moțiunea votată la primul Congres al matematicienilor romîni (9—12 mai 1929) prevăzuse, la punctul IV, înființarea unor clase speciale de matematică, în cadrul școlii medii : „Pentru a nu împiedica frumoasa dezvoltare, pe care a luat-o studiul matematicilor în ultimul timp, credem că ar fi necesar, ca cel puțin în orașele mari, care au facultăți de științe sau școli politehnice să poată funcționa și clase speciale de cultură matematică, fie sub forma de clase de liceu real, fie sub orice altă formă" (Arhiva Dr. C. Angelescu, Mapa VII, varia 7, — informație comunicată de T. Trușer).

dus discipline noi. S-a procedat, în consecință, prin creșterea cantitativă a volumului cunoștințelor predate.

Majoritatea pedagogilor admit că a sosit timpul pentru o *restructurare calitativă a cunoștințelor predate* [18]. Ea este impusă:

a) de etapa actuală a dezvoltării științei (trecere de la faza descriptivă-empirică la cea teoretică explicativă, de axiomatizare etc.) și

(b) de imposibilitatea acumulării cantitative a cunoștințelor predate fără prelungirea nelimitată a perioadei de școlarizare.

Procesul spontan al adăugirii de noi date în programele de studiu trebuie să cedeze locul unui proces planificat de *restructurare a conținutului însuși al programelor și manualelor.*

Obiectivul pedagogic al acestei restructurări este optimizarea dezvoltării intelectuale a elevilor și studenților.

Creșterea cantitativă a cunoștințelor socialmente elaborate nu se poate reflecta, în programe și manuale, prin mărirea pur cantitativă a acestora [19]. Astfel, învățămîntul ar fi amenințat de permanentizarea supraîncărcării elevilor și studenților, ceea ce ar duce fie la slăbirea, uneori ireversibilă, a capacității lor de asimilare intelectuală, fie la scăderea (uneori pierderea) interesului pentru studiu [20].

Programele de învățămînt școlar și universitar sînt uneori atît de încărcate, încît elevii sau studenții sînt solicitați peste limita fiziologică și psihologică a rezistenței lor.

Efectuînd o cercetare asupra scăderilor de randament a elevilor, H. Löwe subliniază principiul firesc, dar adesea uitat, că „ziua de muncă de opt ore trebuie să fie etalon și pentru elevi" [21]. Altfel, este amenințată „*menținerea echilibrului dintre organism și mediu*", ceea ce provoacă o scădere a randamentului.

Performanța elevilor și studenților depinde de realizarea echilibrului dintre:

(a) timpul pentru somn,

(b) timpul liber,

(c) timpul pentru studiu.

După cum arată, pe bună dreptate, Löwe valorile (a) și (b) sînt *necomprimabile* sub un nivel determinat de rezistența fiziologică a organismelor. „Timpul liber este o condiție *indispensabilă* pentru menținerea capacității de muncă" [22] și cu atît mai mult timpul pentru odihnă și somn.

Un *criteriu pedagogic de bază în stabilirea planurilor de învățămînt îl formează asigurarea raportului potrivit între studiu, odihnă fiziologică și timp liber.*

---

[18] Semnificative sînt în acest sens lucrările conferinței consacrate problemelor principale ale învățămîntului (Wood-Hall, S. U. A., 1959) Vezi J. Bruner: *Procesul de învățămînt*, Moscova, 1962.

[19] Vezi Stanciu Stoian: *Despre cultura generală*, în „Contemporanul", 9 aug. 1963.

[20] *L'Education dans le monde*, vol. III, *L'Enseignement du second degré*, UNESCO, Paris, 1963, p. 153.

[21] H. Löwe, *Untersuchungen zum Leistungsversagen in der Schule*. Diss. Phil. Fak. d. Karl-Marx Universität, Leipzig, 1962, p. 70.

[22] Seclet-Riou: *Modern Problem of Pedagogical Science and the Significance of Scientific Studies*, Moscow, 1962, p. 5, (subl. noastră).

Planul de învățămînt al școlilor medii (luînd ca bază performanța optimală a unui elev în vîrstă de 12 ani) nu poate depăși săptămînal 30 ore de curs + 16 ore studiu individual pentru efectuarea lecțiilor. Cu unele retușări, actualul plan de învățămînt permite respectarea acestui barem dacă posibilitățile oferite de plan nu ar fi compromise prin supraîncărcarea programelor. Dacă vrea să asimileze cunoștințele prevăzute în program, efectuînd totodată și lucrările cerute de profesor (inclusiv lectura obligatorie), un elev bun din clasa a X-a ar trebui să muncească aproximativ 12—14 ore pe zi! Aceeași supraîncărcare se observă și în învățămîntul superior: un student din primul an al facultății de chimie are 32 ore de curs și lucrări, iar pregătirea corespunzătoare necesită cel puțin încă 30 ore, deci un total de aproximativ 62 ore pe săptămînă!

Se înțelege de la sine că la această inadmisibilă supraîncărcare s-a ajuns din unele considerente *extra-pedagogice*, printre care, uneori, și acela de umflare cantitativă a programelor și a orelor prevăzute (pe discipline), cu scopul de a cuprinde cît mai multe date științifice noi.

Deocamdată, ne concentrăm atenția asupra fenomenelor de supraîncărcare determinate de *acumularea cantitativă* extrem de rapidă a cunoștințelor.

Considerînd cantitatea stocată de informație științifică existentă la un moment dat egală cu Q, cantitatea de informație științifică care trebuie predată în școli și universități reprezintă, în mod evident, o cîtime a acesteia, Q'. Prin definiție $Q' < Q$. Raportul $\frac{Q'}{Q}$ constituie *indicele de utilizare pedagogică* a informației științifice stocate.

Raportul $\frac{Q'}{Q}$ este în funcție de (α) suma informației științifice stocate (Q) și (β) suma informației științifice *evaluate* ca necesară pentru *formarea* culturii generale și a pregătirii de specialitate a elevilor, respectiv a studenților (Q').

Totalul informației stocate reprezintă informația semantică existentă, iar totalul informației transmise — informația pragmatică (adică informația evaluată ca utilă, dintr-un punct de vedere anumit).

După cum se știe, valorile (de ex. entropia) informației pragmatice se află în raport invers cu valorile informației semantice [23].

Întrucît cunoștințele transmise prin canalul învățămîntului reprezintă o informație pragmatică, raportul $\frac{Q'}{Q}$ trebuie evaluat în perspectiva utilității pedagogice. În mod evident, Q cuprinde *orice* cunoștință, neselecționată, în timp ce Q' cuprinde *numai* cunoștințele *selecționate*, potrivit funcției informaționale pragmatice a învățămîntului.

[23] Vezi R. Carnap and Y. Bar-Hillel: *An Outline of a Theory of Semantic Information*, M. I. T. Res. Lab. of Electronics, T. R. No. 247, 27 oct. 1962; J. G. Kemeny; *A Logical Measure Function*, în „Journal of Symbolic Logic", 18, 1953, pp. 289—308; D. Gabor; *Lectures on Communication Theory*, M. I. T. Res. Lab. of Electronics, T. R. No. 238, 3 apr. 1953; D. Harrah: *A Model for Applying Information and Utility Functions*, în „Philosophy of Science", 30, 1963, pp. 267—273 etc.

Stabilirea cantității de informație pragmatică, necesară în vederea formării intelectuale a elevilor și studenților, se poate preciza, pentru fiecare obiect de studiu, ținînd seama de următorii parametrii :

I. Timpul afectat predării și studierii materiei respective în planul de învățămînt, în raport direct cu greutatea specifică a materiei respective în ansamblul culturii generale și de specialitate.

II. Importanța cunoștințelor predate, în raport cu structura logică a științei respective *, acordînd *prioritate* însușirii principiilor explicative fundamentale și prezentînd datele faptice corespunzătoare — care se găsesc de altfel în tabele și/ indicatori tehnici — în lumina acestora.

III. Crearea deprinderii de a gîndi sintetic, prin eliminarea repetării unor cunoștințe sau categorii însușite la alte materii sau în ani de studiu anteriori, stimulînd transferul de cunoștințe.

IV. Introducerea, în școala medie, dar mai ales în învățămîntul universitar, a unor cursuri de logică formală modernă (elementară și simbolică), precum și de inițiere în tehnica studiului individual și a cercetării științifice, avînd sarcina de a dezvolta *capacitatea* și *deprinderea muncii intelectuale independente.*

În concluzie, restructurarea conținutului învățămîntului, în vederea optimizării procesului de pregătire a tineretului școlar, trebuie realizată în direcția schimbării raportului reciproc dintre instrucție și educație, în favoarea celei de-a doua.

În condițiile accelerării dezvoltării și ale sporirii gradului de complexitate a vieții sociale este necesară accentuarea funcției formative a conținutului învățămîntului [24], potrivit cu „legea creșterii ponderii funcției formative a procesului instructiv în raport direct proporțional cu creșterea cantității de informație (socialmente elaborată) și a ritmului de acumulare a acesteia", pe care ne considerăm în drept s-o enunțăm. În mod concret, acțiunea acestei legi obiective impune :**

a) schimbarea raportului dintre cantitatea cunoștințelor faptice și cea a cunoștințelor referitoare la principii, legi etc., avînd în vedere unitatea procesului de educație, instructiv și formativ în același timp ;

b) înlocuirea acțiunii educative de stimulare a aptitudinilor de reproducere și memorizare cu o acțiune energică de dezvoltare a aptitudinilor de sinteză, orientare, critică și inventivitate (capacitate de observație, nivel de înțelegere etc.) ;

c) dezvoltarea deprinderilor de muncă intelectuală independentă, înlăturînd confuzia semnalată de Russell între „learning" (învățare) și „learned men" (erudit, cult). [25]

---

* După cum se știe, în știința modernă se face o distincție între cercetarea fundamentală și aplicații. Numeroase științe și teorii științifice au ajuns în faza elaborării axiomatice, deosebindu-se axiomele de teoremele *deduse* din axiome. Predarea ar fi mult ușurată de un inutil balast de fapte și exemplificări de tip empirist, dacă s-ar *ordona mai logic* materia, dîndu-se o atenție sporită principiilor fundamentale (axiome sau enunțuri cu funcție de axiomă) explicative, în comparație cu datele descriptive.

[24] G. Berger, *Op. cit.*, p. 119.

** Propunerile făcute în acest articol reprezintă punctul de vedere personal al autorului — n. r.

[25] B. Russell: *On Education* (1926), London 1951, p. 238.

Idealul şcolii formative îl găsim enunţat şi la Mihai Eminescu, într-o formulare aparent paradoxală. O „şcoală bună" — scria el într-un articol publicat în „Timpul" din 12 iulie 1880 — este aceea în care „elevul să înveţe... mai mult decît i se predă" [26].

Mai aproape de noi, în timp, Emil Racoviţă relevase, în discursul său de recepţie la Academia Romînă (15 iunie 1926), apariţia unui nou tip de ştiinţe în veacul al XX-lea, „ştiinţe sintetice", care „nu sînt de loc ramuri ale celor analitice, ci plănuite în cadre diferite". „Aceste discipline se silesc... să lege într-un tot ordonat şi armonic toate cunoştinţele răzleţe cîştigate de disciplinele analitice...". El considera drept o certitudine că „disciplina sintetică, prin modul cum e croită, e mai favorabilă generalizărilor şi *formării unei mentalităţi generalizatoare*" şi ca atare „şi valoarea ei educativă e mult mai mare", tinzînd la elaborarea unor teorii generale, semnificative sub aspect filozofic [27]. Marele savant romîn a surprins aici, în germene, dialectica procesului de dezvoltare a ştiinţei contemporane, care impune, cum s-a arătat şi mai înainte, accentuarea aspectului formativ al procesului de instruire prin restructurarea conţinutului învăţămîntului.

Realizarea *treptată* şi *chibzuită* a acestui proces de restructurare, impus de necesitatea optimizării pregătirii tinerei generaţii de constructori ai socialismului, în condiţiile revoluţiei tehnico-ştiinţifice, se poate asigura printr-un complex de măsuri ştiinţifice şi administrative. Reuniunea experţilor pedagogi ai UNESCO (12—20 martie 1962) a recomandat, pentru rezolvarea problemelor de educaţie, „încorporarea cercetărilor în planul de acţiune" concretă a autorităţilor [28], adică efectuarea unor experimente pedagogice tutelate de Ministerul Învăţămîntului, cu proiecte-pilot de dimensiuni semnificative pentru problema studiată.

În mod concret, ar fi de maximă utilitate socială organizarea cît mai grabnică a unor şcoli elementare şi medii experimentale, precum şi a unor experimente în facultăţi, în care activitatea să se desfăşoare pe baza unui plan şi a unor programe de învăţămînt * adaptate cerinţelor semnalate în cele de mai sus.

În studiul de faţă, evident, nu putem analiza în detalii complexul de măsuri necesare în vederea optimizării învăţămîntului nostru de cultură generală. Pe baza analizei atente a nivelului actual al şcolii de cultură generală, se pot indica, totuşi, chiar în această fază a cercetării, liniile generale ale unor propuneri privind o acţiune chibzuită, ponderată, de lungă durată.

---

[26] M. Eminescu: *Opere*, ed. Scurtu, vol. III.

[27] E. S. Racoviţă: *Speologia*, ed. C. Motaş, Bucureşti, 1963. p. 57—58, subl. noastră — P. A.

[28] *Dossiers documentaires*, janvier, 1963.

* Menţionăm, în acest sens, discuţia instructivă iniţiată de „Revista Învăţămîntului Superior" în jurul planurilor de învăţămînt. Însăşi ivirea acestor probleme de *pedagogie a învăţămîntului superior* impune examinarea serioasă a *lărgirii activităţii de cercetare pedagogică* în aşa fel, încît să cuprindă şi problemele semnalate. Această cerinţă nu priveşte numai lărgirea sferei preocupărilor de pedagogie, ci implică o serioasă îmbogăţire şi adîncire a conţinutului lor. La nivelul predării din învăţămîntul superior ar găsi o rezolvare mai firească numeroase probleme puse în actuala situaţie analizată de noi. Ne gîndim în special la chestiunile care privesc structura logică a diferitelor discipline ştiinţifice, raportul dintre materialul empiric şi principii teoretice, explicative etc.

Contradicția dintre creșterea necontenită a cantității cunoștințelor necesare în vederea rezolvării sarcinilor sociale și valoarea numerică relativ constantă a cantității de cunoștințe pe care subiectul educației o poate asimila impune soluționarea contradicției cantitative pe plan calitativ, prin amintita *accentuare a funcției formative a procesului de educație.*

În acest scop ni se pare necesară o reexaminare a planurilor și programelor de învățămînt din școala medie de cultură generală, în următoarele direcții, care ar putea forma obiective ale experimentului pedagogic * preconizat mai sus :

A. *Creșterea ponderii materiilor de învățămînt, care formează nemijlocit concepția despre lume a subiecților educației,* prin includerea în planul de învățămînt a următoarelor obiecte de studiu :

Elemente de filozofie (materialism dialectic — 10 lecții, logică — 20 lecții, în cl. a IX-a), Elemente de sociologie și psihologie (materialism istoric — 20 lecții, psihologie — 10 lecții, în cl. a X-a), Economie politică (cl. a XI-a), Socialism științific și etică (cl. a XII-a).

B. *Introducerea unei preocupări speciale la orele de dirigenție* : inițierea în tehnica studiului individual, pe baza unui instructaj scris, elaborat de un colectiv de pedagogi, psihologi, medici-igieniști și editat de Ministerul Învățămîntului.

C. *Eliminarea sau reducerea unor obiecte de studiu,* întrucît repetă în mod inutil anumite cunoștințe predate în ciclul V—VIII sau conțin cunoștințe lipsite de eficiență formativă :

— eliminarea obiectelor de studiu : botanica și zoologia în ciclul IX—XII și reluarea sintetică a unor cunoștințe sumare din aceste domenii pe o treaptă superioară, în cadrul biologiei ;

— eliminarea geologiei ca materie separată de studiu și includerea unor cunoștințe sumare de geologie la geografia fizică ;

---

* Obiectivele experimentale vizînd măsurile de optimizare a învățămîntului reprezintă consecințele pedagogice ale schimbărilor intervenite în conținutul și în dinamica actuală a culturii generale. În aceea ce privește *conținutul actual al culturii generale,* trebuie să ținem seama de următoarele aspecte remarcabile din punct de vedere pedagogic :

I. creșterea ponderii concepției marxist-leniniste despre lume (dominantă la peste o treime din populația globului) ;

II. creșterea ponderii tehnicii și a cunoștințelor tehnologice ;

III. creșterea interdependenței dintre știință și producție ;

IV. apariția și generalizarea unei noi forme de interacțiune dintre om și mașină, interacțiunea om-automat cu autoreglare și autoprogramare ;

V. apariția unor științe și discipline științifice noi (matematica modernă, împreună cu logica matematică, științele cosmice etc.) ;

VI. apariția unor științe cu caracter nou, de tipul cibernetică generale ;

VII. creșterea ponderii cercetărilor fundamentale ;

VIII. generalizarea procedeelor matematice, formalizate și axiomatizate, în știință și tehnică etc.

În ceea ce privește *dinamica* dezvoltării actuale a *culturii generale,* considerăm semnificative din punct de vedere pedagogic următoarele aspecte :

I. accelerarea acumulării și în consecință a uzurii cunoștințelor și tehnicilor ;

II. schimbarea radicală a condițiilor comunicării culturale : rapiditatea și extinderea (pătrunderea în masă) a circulației bunurilor culturale ;

III. creșterea ponderii artelor auditive și audio-vizuale (muzica, radiofonia, cinematografia, televiziunea) în ansamblul culturii generale etc.

— reducerea numărului de ore prevăzute pentru geografie;

— concentrarea istoriei universale, antice, medii, moderne și contemporane în 2 ani (cl IX—X), cu menținerea numărului de ore pentru istoria patriei.

D. *Restructurarea programelor* în conformitate cu logica disciplinelor predate și studiul experimental al noilor programe (înainte de aplicare).

E. *Inlocuirea instruirii practice în producție și a lucrărilor practice,* bazate pe o concepție îngust-practicistă, cu o disciplină *științifică,* capabilă să înarmeze elevii cu o orientare generală, propriu-zis *politehnică*; *istoria tehnicii și bazele tehnologiei moderne* (cu aplicații de tipul orelor de laborator de fizică sau de chimie). Acest studiu s-ar încheia în cl. a XII-a cu disciplina: elemente de automatică (inclusiv cunoștințe despre cibernetică).

În obiectivul experimentului propus de noi ar trebui să intre studiul referitor la:

F. *Schimbarea metodicii de predare a literaturii romîne,* revenind la o tradiție valoroasă a școlii noastre, în care acest obiect a fost expus — cum este și firesc — pe baza interpretărilor de texte (incluse în manuale), stimulîndu-se astfel învățarea pe baza experienței directe a elevilor și nu prin memorizarea unor formule sau aprecieri uneori discutabile.

G. *Schimbarea metodicii de predare a matematicii,* spre a pune predarea de acord cu metodele de tratare moderne încetățenite în această disciplină.

H. *Extinderea procedeelor audiovizuale.*

I. *Pregătirea cadrelor în vederea introducerii treptate a metodelor de predare bazate pe învățare programată.*

În acest fel, ar putea fi luată în considerare, sub titlu experimental, și interesanta sugestie făcută de P. Popescu-Neveanu cu privire la „accelerarea procesului instructiv", prin aplicarea învățării programate [29].

În mod evident, reușita acestor experimente, ca de altfel și eficiența întregului proces instructiv-educativ, depinde de căldura cu care cadrele didactice își însușesc ideea perfecționării *permanente* a învățămîntului nostru de toate gradele.

УСКОРЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

(Резюме)

На основе анализа конкретных данных, автор приходит к выводу о том, что сложный характер и ускорение ритма общественной жизни изменяют условия воспитания. Подчеркивается, что это ускорение способствует устранению не только перегрузки, но — в особенности — стимуляции и роста эффективности общественной деятельности.

Анализируя влияние данного ускорения на развитие знаний, автор указывает на то, что противоречие между ростом объема информации общественно разработанной и относительно постоянным значением информации, усвоенной учащимися и студентами может быть разрешено лишь усовершенствованием формативной функции образования.

На основании этих предпосылок автор предлагает систему мероприятий, как и постоянное проведение экспериментальных исследований в этой области в школе и университете.

[29] P. Popescu-Neveanu: *Din rațiuni practice,* în „Gazeta Învățămîntului", nr. 737, 1964.

L'ACCÉLÉRATION DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

L'auteur de cet article, sur la base de données concrètes, arrive à la conclusion que la complexité et l'accélération du rythme de la vie sociale modifient la situation en matière d'éducation, à cause de la très grande mobilité des conditions d'existence de l'individu, de même que par suite de certaines modifications de la structure psychosomatique de celui-ci. L'accélération ne provoque pas seulement des phénomènes de surcharge, mais aussi — et de manière prépondérante — des phénomènes de stimulation et d'accroissement du rendement (de l'efficience), dans l'activité sociale.

Analysant l'influence de l'accélération sur le développement des connaissances, l'auteur relève que la contradiction entre l'augmentation de la quantité d'information socialement élaborée (selon une courbe exponentielle) et la valeur relativement constante de la quantité de l'information assimilable par les élèves et les étudiants (due au caractère non comprimable de la quantité du temps nécessaire pour le repos et les loisirs), ne peut être résolue que par l'accentuation de la fonction formative de l'enseignement.

Dans le but d'adapter continuellement l'enseignement aux exigences de la contemporanéité, l'auteur propose un ensemble de mesures et l'organisation permanente, dans les écoles et les universités, de certaines expériences — pilot, de dimensions significatives au point de vue pédagogique.

A RAPID RATE OF SOCIAL DEVELOPMENT AND EDUCATION

(Abstract)

Based on certain concrete data, the author draws the conclusion that the complexity and rapid rate of social life change the status of education owing to a great mobility of man's living conditions and certain modifications of his psycho-somatic structure. This rapid rate — the author shows — far from leading to overstrain only, as might be expected, greatly increases the efficiency of social activities, proving quite a stimulus. Its influence on the development of knowledge show that it is only by laying special emphasis on the formative function of education that one can bridge the gap between the increased value of socially elaborated knowledge on one side, and the generally steady value of knowledge acquirable by students as a result of the non-reduction of the time devoted to rest and leisure, on the other side.

The author suggests the undertaking in all-grade schools of some pilot experiments alongside special measures in order that education should better meet the present-day demands of socialist construction and the contemporary world.

PROBLEME METODICE ALE ACTIVITĂȚII POLITICE-EDUCATIVE A ORGANIZAȚIILOR U.T.M. DIN ȘCOLI

P. BĂRBULESCU, A. CAZACU și *A. VASILESCU*
Cercetători științifici la Institutul de Științe Pedagogice

Educația ideologică-politică a elevilor este un proces complex, de lungă durată, la realizarea căruia organizația U.T.M. are o contribuție importantă *.

Succesul muncii educative depinde de stabilirea și atingerea unor obiective precis determinate, de respectarea principiilor educației comuniste, de modul în care se produce acest lucru, de căile, mijloacele și formele de activitate menite să ducă la formarea profilului moral-politic al elevilor Pornind de la acest adevăr, în cercetarea întreprinsă ne-m propus să dezvăluim și aspectele de ordin metodic pe care le implică activitatea organizațiilor U.T.M. din școli, pe linia educației ideologice-politice a elevilor.

Urmărim deci să contribuim, în limitele unui studiu, fără pretenție de analiză exhaustivă, la munca vastă de elaborare a unei metodici a muncii educative. Axîndu-se pe aspectele muncii politice-educative a organizației U.T.M., studiul nostru își propune să investigheze un domeniu specific, care se integrează organic sistemului muncii educative în școala noastră.

★

Sarcinile educației ideologice-politice a elevilor se realizează printr-o multitudine de forme de activitate, în desfășurarea cărora se folosesc procedee și metode variate, adecvate particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor.

Conținutul educației comuniste este determinat de necesitățile obiective ale construcției socialiste, respectiv de cerințele privind dezvoltarea conștiinței socialiste a oamenilor în opera de desăvîrșire a construirii noii societăți în patria noastră. Univoc orientat spre realizarea educației multilaterale, procesul educativ are, în același timp, sarcini diferențiate, în diferite etape ale construcției socialiste. Înțelegem acest lucru în sensul îmbogățirii continue a conținutului muncii educative și totodată al adecvării sale cît mai depline cerințelor materiale și spirituale ale progresului social

* Vezi *„Contribuția organizațiilor U.T.M. din școli la formarea profilului moral-politic al elevilor"*, Revista de pedagogie nr. 2/1964.

Conținutul tot mai înalt al muncii educative se reflectă și în formele sale de realizare. Caracterul dialectic al relației conținut — formă în munca educativă reclamă cu necesitate îmbogățirea continuă a formei, care trebuie să corespundă cît mai bine conținutului, în fiecare din stadiile lui de dezvoltare. Răspunzînd sarcinilor și obiectivelor politice-educative deosebit de actuale care le revin, organizațiile U.T.M. din școli au acumulat o experiență valoroasă în folosirea unor forme de activitate variate, atractive, tinerești, mult îndrăgite de elevi. La Plenara lărgită a C.C. al U.T.M. din 3—4 aprilie 1962 se aprecia : „Crește permanent numărul organizațiilor U.T.M. care se ocupă îndeaproape de educația politică a utemiștilor, desfășoară o multilaterală activitate culturală, artistică, sportivă, folosesc metode de muncă atractive, corespunzătoare vîrstei și preocupărilor elevilor, organizează bine timpul liber al acestora“ [1].

Ridicarea continuă a eficienței muncii educative desfășurate în școală cu sprijinul organizației U.T.M., răspîndirea largă a experienței pozitive, fac posibilă o mai temeinică fundamentare pedagogică a ansamblului de forme și metode de activitate care stau la îndemîna organizației pentru educația ideologică-politică a elevilor. Căutînd să răspundă acestei cerințe, cercetarea noastră urmărește să dezvăluie modalitățile de a valorifica mai eficient posibilitățile educative ample pe care le oferă activitatea orgnizațiilor U.T.M. din școli, pe linia sistemului de mijloace, de forme și de activități care contribuie la formarea profilului moral-politic al elevilor.

Măsurile cu caracter experimental întreprinse în școlile aflate în cercetare au avut în vedere organizarea unei astfel de experiențe metodice a activității de organizație, care să corespundă sarcinilor actuale ale muncii de educație ideologică-politică a elevilor. Organizarea unei astfel de experiențe implică serioase dificultăți care țin, în mod obiectiv, de caracterul extrem de complex al fenomenului educativ. O cuprindere deplină a problemelor necesită un studiu temeinic, urmărirea evoluției elevilor pe o perioadă îndelungată.

Prelucrarea datelor izvorîte din procesul efectiv al cercetării ne-a permis să desprindem cîteva elemente de bază ale problematicii pe care o implică *metodica activității politice-educative a organizațiilor U.T.M.* din școli. Considerăm că aceste elemente-verigi sînt următoarele :

1. Pregătirea psihologică a elevilor pentru acțiunile educative întreprinse de organizația U.T.M. Activizarea largă a masei utemiștilor în realizarea obiectivelor prevăzute în plan, în pregătirea și în desfășurarea activităților educative.

2. Stabilirea metodicii desfășurării activităților cu un bogat conținut politic-educativ (adunarea generală, învățămîntul politic, informarea politică etc.).

3. Realizarea caracterului unitar și sistematic al procesului educativ, printr-o diversitate de forme de activitate atractive și adecvate cerințelor imediate și de perspectivă ale educației comuniste.

---

[1] Sarcinile organizațiilor U.T.M. în educația comunistă a elevilor, în mobilizarea acestora la însușirea temeinică a cunoștințelor teoretice și practice, în îmbunătățirea activității organizației de pionieri. *Scînteia tineretului*, anul XVIII, seria II nr. 4010, 7.IV.1962, p. 2 (sau *Gazeta învățămîntului* nr. 656, 13.IV.1962).

Desigur că aceste probleme nu epuizează sfera temei noastre de cercetare. Ele urmăresc însă aspecte de bază ale muncii educative, iar satisfacerea cerințelor pe care le implică constituie, fără îndoială, o condiție principală a sporirii eficienței contribuției specifice organizațiilor U.T.M. din școli la formarea profilului moral-politic al elevilor. Axîndu-ne pe asemenea aspecte, care au necesitat întreprinderea unor măsuri integrate organic muncii obișnuite a organizațiilor U.T.M. din școlile cercetate, am avut permanent în vedere să asigurăm o unitate între conținutul înalt de idei transmis și formele sale de exprimare și prezentare, care să mobilizeze receptivitatea și interesul elevilor.

Pentru a-și desfășura munca politică-educativă în condiții optime, organizațiile U.T.M. din școli își întocmesc *planuri de activitate trimestriale.* Realizarea obiectivelor prevăzute în planul de activitate al Comitetului U.T.M. pe școală și în planul comun de activități cultural-artistice și sportive al școlii și organizației este asigurată în mare parte de intensitatea participării masei utemiștilor la planificarea acțiunilor educative. Pornind de la sarcinile trasate de organizația de partid din școală privind munca politică-educativă într-o anumită perioadă, în cercetare am urmărit ca aceste planuri să fie un rezultat în care să se îmbine în mod organic preocuparea comună a conducerii școlii și a organizației U.T.M. pentru atingerea obiectivelor educației comuniste. La întocmirea planurilor s-a ținut seama de propunerile vii, interesante venite din partea utemiștilor. În acest fel, s-a evitat atît prevederea unor acțiuni care să depășească posibilitățile de realizare a lor în școală, cît și aglomerarea planului cu prea multe acțiuni. Important este, în acest sens, nu numărul mare de acțiuni, cît grija pentru asigurarea calității lor, a eficienței lor educative. Pentru planificarea muncii am sugerat de asemenea să se prevadă acțiuni variate, atractive, la realizarea cărora să conlucreze activ școala și organizația U.T.M. și să se folosească sprijinul familiei. O atenție deosebită s-a acordat evitării paralelismului și supraîncărcării, fenomene negative care atrag după ele formalismul, ineficiența.

Constatările prilejuite de urmărirea efectivă a acțiunilor educative desfășurate ne-au dus la concluzia că planficarea judicioasă a muncii constituie o condiție indispensabilă a asigurării caracterului sistematic, precis orientat al procesului educativ. Este necesar ca, o dată planul întocmit, acțiunile pe care le cuprinde să fie integral realizate, în complexul lor.

În cercetarea noastră, am considerat că *organizarea atentă, minuțioasă a acțiunilor educative, activizarea și pregătirea psihologică a elevilor pentru aceste acțiuni, măresc eficiența muncii de educație ideologică-politică.* Prin sistemul de acțiuni întreprinse am contribuit la statornicirea în viața școlilor a obișnuinței de a se menține mereu viu interesul elevilor pentru activitatea de organizație.

În etapa de pregătire a activității se disting două laturi strîns conexate: pregătirea psihologică a elevilor și organizarea propriu-zisă a acțiunii educative. Caracterul măsurilor menite să pregătească o acțiune sau alta depinde de obiectivul educativ și de specificul acțiunii respective.

O condiție de bază a cărei satisfacere contribuie la pregătirea psihologică a elevilor pentru activitățile educative o constituie luarea în considerare a intereselor și trebuințelor elevilor. Unele informări politice, prezentate la clasele

a X-a de la Școala medie „Mihail Eminescu", la începutul anului școlar 1962—1963, nu stîrneau interesul elevilor, deoarece conțineau o prezentare aridă, neinteresantă a evenimentelor. Discutînd cu elevii după asemenea informări, aceștia făceau relatări de felul următor: „Cunoșteam problema. Am citit în ziar, cu o săptămînă înainte"; sau: „N-am fost atent, pentru că faptele relatate n-au fost semnificative pentru o idee". Acest fapt are o explicație adîncă. Este cunoscut că la vîrsta adolescenței elevii manifestă un interes deosebit pentru tot ceea ce îi înconjoară, caută o explicație personală la o mulțime de probleme mari ale contemporaneității. Cercul lor de interese este larg (deși tendința spre o anume specializare se dezvoltă mereu), dar răspunsurile pe care le găsesc problemelor care îi frămîntă nu sînt totdeauna cele mai bune.

De aceste trăsături specifice adolescenței trebuie să se țină seama în munca educativă. Ori, în situația amintită mai sus, erau neglijate ambele laturi ale contradicției, subapreciindu-se nivelul și posibilitățile elevilor. Informarea politică alcătuită numai din enumerarea unor evenimente izolate nu răspundea nevoii continue a elevilor de a fi informați asupra vieții social-politice interne și internaționale (alimentată la clasa a X-a și de procesul de învățămînt, prin studiul economiei politice, istoriei etc.). Totodată, elevii nu erau atrași în nici un fel la pregătirea informărilor respective. Nu li se recomanda citirea unor articole din presă, iar activele de utemiști nu urmăreau mobilizarea elevilor pentru a ridica unele probleme neclare. În acest fel, elevii nu vedeau în informări acțiuni ale lor și, ca atare, nu le acordau importanța cuvenită.

Pornind de la aceste constatări, s-au întreprins măsuri care să stimuleze interesul elevilor pentru *informarea politică*. Într-o primă etapă, informările au fost susținute de activiști de partid și de stat, de ziariști, de oameni de cultură. Prin aceasta, am urmărit să oferim un model de desfășurare a informării politice și să ne bizuim pe efectul stimulativ pe care l-a avut prezența unor lectori dinafara școlii și calitatea expunerilor. De data aceasta, informările s-au axat pe anumite teme din viața internă și internațională impuse de caracteristicile și problematica vieții sociale contemporane (Romînia pe glob — ieri și azi, sensul și semnificația evenimentelor din Congo, din America Latină, din Cipru etc.). Ulterior, s-a trecut la prezentarea unor informări politice chiar de către elevi. S-a recomandat profesorilor de economie politică, de bazele marxism-leninismului, de istorie, să valorifice — acolo unde tematica orei le permitea — cunoștințele primite de elevi prin informări. Acest complex de măsuri a dus la o înviorare a interesului elevilor pentru informare, în genere, la stimularea citirii presei. Într-o convorbire avută cu elevul C. V. (clasa a IX-a E. Școala medie „M. Eminescu" din București), acesta ne relata: „De multe ori, cînd vin din recreație, văd grupuri de elevi care răsfoiesc ziarele și discută despre unele materiale apărute".

Așadar, spre a fi posibilă o eficientă pregătire a elevilor pentru diferite activități ale organizației, este necesar, în primul rînd, ca acestea să le îmbogățească cunoștințele, să le trezească interesul și să le procure satisfacțiile intelectuale de care au nevoie la vîrsta lor.

Sporirea eficienței procesului educativ impune cu necesitate *activizarea elevilor în munca de organizație*. Am urmărit acest aspect pe linia antrenării

unui număr cît mai mare de elevi în pregătirea acțiunilor educative. Astfel, în anul școlar 1963—1964, am sugerat comitetului U.T.M. de la Grupul școlar profesional „Steagul Roșu" din Brașov ca una din temele prevăzute în ciclul de conferințe să fie organizată sub forma unei reuniuni de întrebări și răspunsuri. Tema privea „Opoziția ireductibilă dintre știință și religie". Cum s-a procedat? S-a luat mai întîi legătura cu bibliotecara școlii, care le-a recomandat elevilor cărți și broșuri axate pe aspecte ale acestei teme. Birourile organizațiilor U.T.M. au urmărit ca elevii să citească aceste cărți și să-și noteze problemele care li se par mai dificile. În această acțiune a fost antrenat un mare număr de elevi cărora, de-a lungul etapei de pregătire a acțiunii, li s-a format și întărit ideea responsabilității personale ce le revine, ca utemiști, pentru reușita acțiunii. Aceasta a contribuit efectiv la întărirea motivației social-politice a calității de elev și de membru al organizației U.T.M. O serie de cercetări au arătat că atitudinea elevilor față de muncă — implicit față de cea obștească — este cu atît mai pozitivă, cu cît elevii văd importanța acestei munci, scopul urmărit de ea, în funcție de interesele colectivului. Sprijinindu-ne pe această constatare, încă din faza de pregătire a acțiunii amintite li s-au făcut cunoscute elevilor ideile care atestau importanța temei pentru dezvoltarea lor multilaterală, pentru formarea bazelor concepției lor științifice despre lumea înconjurătoare. Acțiunea, desfășurată cu concursul unor specialiști din diferite ramuri ale științei invitați în școală de comitetul U.T.M., a fost mult apreciată de elevi. Aceștia n-au mai fost în situația doar de a asculta, ci au devenit ei înșiși organizatori. La aceasta s-a adăugat satisfacția pe care au trăit-o elevii la capătul unei munci susținute de căutare, în urma căreia și-au lămurit unele neclarități.

Modalitatea de pregătire a acestei acțiuni a fost reprodusă și în alte condiții, cu alte colective de elevi. S-a organizat astfel, la Centrul școlar agricol din Buzău, o întîlnire cu scriitorul Șerban Nedelcu axată pe tema „Literatura și viața"; la Școala medie din Bolintinul din Vale, în cadrul festivalului filmului la sate, s-a ținut un simpozion pe tema „Viața tineretului oglindită în cinematografia noastră" (cu participarea unui regizor de film); la Școala medie „Mihail Eminescu" s-a organizat o întîlnire cu scriitorul Demostene Botez, în cadrul cercului literar. Rezultatele au fost, de asemenea, pozitive. Aceasta ne-a dus la concluzia că antrenarea și activizarea elevilor înainte de desfășurarea unei acțiuni, pregătirea lor pentru a participa activ la aceasta, întreaga muncă organizatorică, constituie verigi importante ale muncii politice-educative în ansamblu.

În legătură cu această problemă este important ca elevii să vadă în activitățile educative acțiuni ale lor, ale organizației lor, la care ei participă nu din obligație, ci din plăcere și convingere. Una din direcțiile în care se poate satisface acest deziderat este aceea a încredințării de sarcini temporare sau permanente unui număr cît mai mare de utemiști, precum și celorlalți elevi, în rîndul cărora organizația își exercită influența sa activă. Fiecare elev poate fi antrenat în pregătirea unei acțiuni (inclusiv în asigurarea condițiilor ei materiale de desfășurare), astfel încît să se simtă răspunzător, alături de ceilalți colegi, în fața colectivului, de reușita acțiunii. A. S. Makarenko sesiza acest aspect, scriind: „Nu pot exista, desigur, nici colective, nici disciplina colectivului, dacă nu se formulează cerințe față de individ...

Nu poate exista educație dacă nu există cerințe" [2]. În unele cazuri (și în școlile cuprinse în cercetarea noastră am observat acest aspect, la început) sarcinile pe linie de organizație se distribuiau numai între membrii din activ. Apărea astfel fenomenul supraîncărcării și, implicit, apăreau consecințele sale negative. Fără îndoială că inițiativa și răspunderea aparțin — în primul rînd — activului U.T.M. Dar acesta nu poate lucra singur. Rezultatele muncii sale depind în mare măsură de felul în care antrenează colective mai largi sau mai restrînse de elevi (în funcție de natura sarcinilor), pentru a duce la îndeplinire o anumită îndatorire.

Tematica cercetării ne-a impus și analiza felului în care rezolvă elevii raportul dintre interesele lor individuale și interesele colectivului, ca problemă principală a determinării profilului lor moral-politic. Convorbirile individuale avute cu elevii și cu unele cadre didactice ne-au arătat două împrejurări care favorizează o înțelegere greșită de către elevi a raportului dintre interesele individului și cele ale colectivului:

a) cînd elevul nu este pus în situația de a dovedi colectivului resursele și posibilitățile de muncă de care dispune (deci cînd nu este activizat);

b) cînd unui colectiv i se creează o atmosferă nefavorabilă, o reputație negativă. *

În primul caz, elevul își canalizează energia și dorința de activitate spre preocupări lăturalnice, străine de interesele reale ale colectivului școlar. În al doilea caz, elevul, dacă nu este ajutat să-și vadă rolul său în colectiv, pierde interesul pentru viața acestuia, se „suprapune" colectivului și-și formează imaginea falsă a neconcordanței între „calitățile" sale și „slăbiciunile" (de fapt, pseudoslăbiciunile) colectivului. În prevenirea unor astfel de consecințe negative un rol de seamă îl are activitatea politică-educativă a organizației, sprijinirea pe această cale a muncii dirigintelui. La clasa a X-a D (Școala medie „Mihail Eminescu"), am urmărit modul în care sînt activizați utemiștii de către biroul U.T.M. al clasei, sprijinul dat de dirigintă (profesoara B. M.) în acest sens. ** Faptul că în această clasă există

---

[2] A. S. Makarenko: *Opere pedagogice alese*, vol. I, ed. a III-a, E.S.D.P., 1960, pp. 100—101.

* Deseori acest lucru este determinat și de lipsa de tact în aprecierile adresate elevilor, privind munca lor. Emiterea unor judecăți de valoare asupra elevilor adolescenți necesită multă grijă și mult tact. Exagerările duc la efecte negative, greu reparabile.

** O convorbire individuală avută cu secretara biroului U.T.M., eleva I. E., a decurs astfel (fragment):

— ...Spuneai că ești ambițioasă. Această trăsătură te ajută în munca de secretară"?

— Da. Pentru că așa pot să „lupt" cu unii băieți mai îndărătnici.

— Numai să „lupți"?

— Nu numai atît. Știți, mai demult aveam mari greutăți cu cîțiva colegi ai noștri. Nu puteam să-i urnim. Așa mi se părea mie. Am discutat cu tovarășa dirigintă, care mi-a spus că trebuie să-i cunoști bine pe oamenii cu care muncești. De atunci mi-am făcut o preocupare din a studia oamenii, pe colegii din clasa mea. Așa mi-am dat seama că nu sînt toți la fel. Unii sînt mai molateci, alții au prea multă energie. Cu fiecare trebuie să discuți într-un anumit fel. De aceea și în repartizarea sarcinilor pe care le-am dat noi, biroul, am ținut seama de acest lucru.

— Și ce rezultate ați obținut?

— Eu personal nu sînt mulțumită deplin, deși, ați văzut, la adunarea generală s-a apreciat că sîntem un colectiv puternic. Putem face mult mai mult. Oricum, la noi s-a format, așa, un fel de obișnuință de a munci, un interes pentru activitate....

un colectiv puternic, în care se menține mereu un interes viu pentru activitatea de organizație, este o consecință a strînsei conlucrări dintre dirigintă și activul U.T.M. Mulți utemiști din clasă au avut și au sarcini de organizație (membri în comitetul U.T.M. pe an de studiu și pe clasă, în colectivul gazetei de perete, membri în corul școlii, în brigada artistică etc.), a căror îndeplinire este urmărită consecvent de biroul U.T.M. al clasei.

Avînd în vedere că adolescenții trebuie deprinși cu însușirea unui stil al muncii de organizație, este necesară instruirea atentă a activului. Discuția relatată, precum și altele asemănătoare, au relevat că stăruința și continuitatea în muncă a activului U.T.M. (chiar dacă aceasta pornește uneori, cum cred unii elevi, din „ambiție"), se răsfrîng pozitiv asupra majorității utemiștilor, mai ales dacă este folosit și sprijinul dirigintelui, experiența și competența sa pedagogică.

Activizarea elevilor în pregătirea activităților de organizație nu este eficientă, dacă devine un scop în sine. Paralel cu antrenarea elevilor în activități, cu încredințarea de sarcini și răspunderi, este necesar să li se dezvolte spiritul de inițiativă, să li se solicite părerile personale. Am urmărit importanța acestui lucru în acțiunea de pregătire a unei adunări generale la clasele a XI-a de la Școala medie nr. 6, cu tema „Necesitatea unei pregătiri temeinice pentru examenul de maturitate".

Elevii au fost stimulați să facă propuneri cît mai variate pentru desfășurarea adunării. Propunerile utemiștilor au fost analizate și valorificate cu atenție de către Comitetul U.T.M. La propunerea elevilor s-au format colective din fiecare clasă, care au strîns materialul faptic, în vederea întocmirii referatului. S-a stat de vorbă cu acei elevi care obținuseră cele mai bune rezultate în munca de pregătire și li s-a sugerat să-și împărtășească experiența de lucru și în cadrul adunării generale. Alte colective de utemiști au întocmit scheme și grafice de folosire rațională a timpului de muncă și odihnă, pentru a obține maximum de randament. Unii utemiști au alcătuit și prezentat la adunare planuri de pregătire pe obiecte sau pe grupe de obiecte de învățămînt.

La această adunare generală au fost invitați să participe și profesorii, absolvenți din seriile mai vechi ale școlii, tineri de la întreprinderile „Dacia" și „Tehnometal", cunoscuți și apreciați de elevi pentru înalta lor pregătire politică și de specialitate. Dintre aceștia, unii le-au vorbit elevilor despre examenul de maturitate ca un pas însemnat din viața lor.

Pregătirea atentă și cu mult timp înainte a adunării, munca de la om la om desfășurată de activele U.T.M., strîngerea unui material faptic bogat, care să ilustreze experiența pozitivă a unor utemiști, întocmirea unor materiale vii, instructive — toate aceste acțiuni la un loc au constituit premise sigure că adunarea generală va avea un puternic ecou în rîndul majorității elevilor. Asupra acestui aspect vom reveni mai jos.

Organizația U.T.M. dispune de mijloace variate prin care poate stimula interesul elevilor pentru activitățile politico-educative, îi poate pregăti pentru acestea. La Școala medie nr. 6 am urmărit, în acest sens, folosirea stației de amplificare, a gazetei de perete, organizarea unor convorbiri individuale cu elevii.

Important este, de asemenea, ca părinții să se intereseze de munca obștească a copiilor lor, să-i stimuleze în îndeplinirea sarcinilor pe care le au. Convorbirile individuale avute cu unii părinți ai utemiștilor din clasa a XI-a B (Școala medie nr. 6) ne-au relevat faptul că, acolo unde ei cunosc ce sarcini obștești au copiii lor și discută cu ei despre felul în care le realizează, răspunderea personală a elevilor crește. Cu atît mai mult se observă acest fenomen, dacă înșiși părinții constituie un exemplu pozitiv în munca obștească. Comitetele și birourile organizațiilor U.T.M. au posibilitatea să țină o legătură strînsă cu familia și, conlucrînd strîns cu diriginții, să invite părinții la unele adunări generale, precum și la alte activități (simpozioane, cercuri etc.).

Menținerea și amplificarea interesului activ, permanent al utemiștilor pentru activitatea organizației sînt condiționate și de controlul sistematic al îndeplinirii sarcinilor. În pregătirea unor informări politice susținute de utemiști, atît la Școala medie nr. 6, cît și la Școala medie „Mihail Eminescu" a fost antrenat activul claselor, care s-a interesat de felul în care se documentează elevii însărcinați cu pregătirea informărilor. Acest fapt a stîrnit pentru moment unele reacții negative din partea celor „controlați", dar treptat s-a observat o creștere a spiritului lor de răspundere.

Pregătirea elevilor pentru activitățile politico-educative, activizarea și stimularea interesului și contribuției lor în desfășurarea multiplelor forme de realizare a educației ideologice-politice, constituie un proces complex, care se înfăptuiește pe planuri diverse. Desfășurarea propriu-zisă a acțiunilor ridică unele probleme metodice aparte, asupra cărora ne vom opri în continuare. Activitatea politică-educativă desfășurată de organizația U.T.M. din școală îmbracă diverse forme de manifestare. Firește, nu este bine să se exagereze în căutarea de metode noi, să se absolutizeze forma în detrimentul conținutului de idei. Dar nici nu poate fi neglijat modul în care sînt prezentate ideile cuprinse în planul de muncă. Sînt foarte dăunătoare pentru tineri șablonul, rutina și formalismul, care restrîng într-o mare măsură puterea de influențare a celor mai consistente idei, depărtează pe elevi de problemele majore ale vieții lor spirituale.

Pe elevii din clasa a XI-a îi preocupă în mod deosebit problemele legate de absolvirea școlii, de trecerea examenului de maturitate și de pregătirea lor pentru viață. În cercetarea noastră s-a acordat o atenție aparte acestei probleme, căutînd să-i facem pe elevi să înțeleagă semnificația politică a unei etape importante din viața lor.

La indicația organizației de partid din școală (Școala medie nr. 6) această problemă a fost discutată în cadrul unor adunări generale U.T.M., la care au fost invitați să participe și elevi care nu erau utemiști. Pentru a determina pe toți elevii claselor a XI-a să-și coreleze eforturile în vederea absolvirii școlii și a trecerii examenului de maturitate cu rezultate din cele mai bune, prima din seria adunărilor și a altor acțiuni politice cu această temă s-a pregătit și desfășurat sub îndrumarea nemijlocită a secretarului organizației P.M.R. din școală. Această adunare generală a avut tema „Necesitatea unei pregătiri temeinice pentru examenul de maturitate".

Referatul prezentat în adunare a cuprins un material bogat, cu exemplificări. Stilul viu al materialului și analiza cauzelor unor lipsuri au capti-

vat atenţia elevilor şi, ceea ce era mai important, au determinat multe luări de cuvînt. Discuţiile au insistat şi asupra unor lipsuri în munca acelor elevi pentru care învăţătura n-a devenit principala lor îndatorire. Criticat pentru rezultatele slabe la învăţătură, elevul G. A. (clasa a XI-a A) a încercat „să scape", făcîndu-şi o autocritică superficială şi luîndu-şi un angajament formal; cerînd cuvîntul, dirigintele clasei, T. A., a atras atenţia elevilor asupra răspunderii pe care aceştia trebuie s-o aibă faţă de învăţătură. Cuvîntul său reprezenta nu numai poziţia profesorului care pretinde elevului să înveţe temeinic, ci şi pe aceea dată de calitatea sa politică. Era cuvîntul unui comunist, ale cărui vorbe se adresau demnităţii şi calităţii de tînăr. „Pentru a ajunge un bun specialist, trebuie să cunoşti metalul. Vă spun un secret: a cunoaşte, înseamnă cheia tuturor succeselor" — îşi împărtăşea experienţa de viaţă tînărul muncitor Petre Dîrjan de la întreprinderea „Tehnometal". Erau vorbe pornite din inimă, spuse din tot sufletul de un tînăr apropiat de vîrsta lor. Spusele lui au atîrnat mult în cumpănă, au trezit un ecou puternic, fiind susţinute şi de faptul că pentru el învăţătura a fost o sarcină în plus, s-a adăugat muncii de zi cu zi în uzină; a urmat cursul seral la şcoala medie, a fost şi muncitor, şi elev — din cei mai buni.

Din discuţii reieşea că printre elevi mai sînt dintre aceia care trăiesc o anumită teamă faţă de examenul de maturitate, că alţii se pregătesc doar la anumite obiecte de învăţămînt, că se întîlnesc şi unii care-şi fac socotelile cam aşa: „Cît trebuie să învăţ ca să obţin un cinci?" Utemistul N. G. de la întreprinderea „Dacia" le-a arătat elevilor, ca un frate mai mare, cum pe el pregătirea temeinică l-a scutit de emoţii la absolvirea şcolii, la trecerea examenului de maturitate şi la intrarea în facultate. Dar ca să ajungă la această siguranţă de sine, nu şi-a pus niciodată problema că pot fi obiecte mai mult sau mai puţin importante, că ar trebui să înveţe numai atît ca să obţină note de cinci sau de şase. „Mi-e dragă meseria pe care mi-am ales-o, o iubesc, dar pentru ca am făcut totul, am învăţat cu sîrguinţă", a arătat el; apoi tînărul şi-a expus şi modul lui de lucru, de pregătire.

N-a fost fost greu pentru comitetul U.T.M. pe an, după o astfel de adunare desfăşurată timp de o oră şi jumătate, în care totul a fost cu migală pregătit, unde s-au împărtăşit experienţe, s-au dat sugestii şi s-au făcut propuneri valoroase, să întocmească un plan de măsuri real, adoptat în întregime de adunare. S-au luat hotărîri, iar elevii s-au angajat să facă totul, pentru ca ele să se transpună în fapte.

Adolescenţa aduce cu sine o îmbogăţire a vieţii spirituale a elevilor. Tot mai numeroase sînt gîndurile şi ideile care-l frămîntă pe tînăr şi el aşteaptă din partea şcolii, a organizaţiei U.T.M., un sprijin în acest sens. Din sondajul întreprins şi din discuţiile purtate la începutul anului şcolar cu elevii din anii II şi III ai şcolii profesionale de la Grupul şcolar „Steagul Roşu" din Braşov a rezultat că îi preocupă, într-o mare măsură, printre altele, problemele conştiinţei şi comportării morale, noile cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, opoziţia dintre ştiinţă şi religie.

La stabilirea ciclului de conferinţe pe anul şcolar 1963/1964 comitetul U.T.M., ţinînd seama de aceste interese şi preocupări ale elevilor, a inclus şi aceste două teme: a) „Conduita morală a tînărului înaintat al zilelor noastre"; b) „Opoziţia ireductibilă dintre ştiinţă şi religie". Experienţa

anilor trecuți ne-a arătat că organizarea acestor conferințe numai pe bază de expunere nu satisface în suficientă măsură pe elevi. Aceasta reiese și din probele aplicate de noi, la care unii elevi făceau observații în felul următor: „Din ciclurile de conferințe eu pot afla multe lucruri folositoare; însă, cîte o dată, conferințele sînt prea greoaie pentru noi și nu prea interesante". De aceea am căutat să prezentăm elevilor temele respective în forme noi, atractive, care să le trezească interesul și, totodată, să le cultive în măsură mai mare spiritul de investigație, de cercetare, tendința de a cunoaște cît mai multe din ceea ce știința cucerește neîncetat în diferite domenii.

Desfășurarea primei teme a avut loc sub forma unui simpozion. Au fost invitați să-și spună părerea în legătură cu conduita morală un pedagog, un jurist și un maistru din uzinele „Steagul Roșu". În prealabil, comitetul U.T.M. al școlii a discutat cu elevii, pentru a cunoaște problemele morale care îi preocupă îndeosebi; s-a interesat îndeoaproape de unele din manifestările lor la clasă, în internat, în timpul excursiilor, al plimbărilor în oraș, la reuniuni și spectacole. Acest material faptic strîns l-a făcut cunoscut celor invitați, pentru a putea să-și spună părerea în acele probleme de conștiință, conduită și comportare morală la care elevii așteptau răspunsuri. Astfel, elevii au avut posibilitatea să-și verifice cunoștințele și să-și întărească convingerile morale despre atitudinea față de muncă, față de bunul obștesc, despre necesitatea respectării normelor de conviețuire etc. Elevii n-au mai fost puși în situația de a asculta o conferință aridă, o expunere pur teoretică a problemelor. Lectorii au vorbit elevilor în cunoștință de cauză; intervenția fiecăruia — aducînd un plus la înțelegerea conștientă a modului de conduită și de comportare morală unitară și consecventă a tînărului, în toate împrejurările de viață — i-a făcut să vadă sensul și urmările unor fapte așa-zise mărunte, cotidiene.

Adolescentul nu se mulțumește cu simpla argumentare verbală a unor adevăruri adesea cunoscute și de el, dar neînțelese complet. La el se manifestă puternic respectul față de forța și puterea științei, a rațiunii, dar, totodată, el încearcă noi investigații, pune și întrebări, menite să verifice temeinicia unor adevăruri, teze, legi, de mult dovedite.

Adolescentul dorește să fie cît mai bine informat, să afle direct de la sursă felul în care se pune o problemă științifică sau alta. Căutarea sa neîncetată, spiritul său de investigație îl îndeamnă să citească tot mai mult, cartea reprezentînd pentru el unul din mijloacele importante de care se folosește pentru aflarea adevărurilor.

Ținînd seama de aceste trăsături specifice adolescenței, Comitetul U.T.M. de la Grupul școlar „Steagul Roșu" din Brașov a folosit o mare varietate de mijloace în munca politică-educativă cu elevii. Am amintit mai înainte cum a fost pregătită dezbaterea temei din cadrul ciclului de conferințe intitulat „Opoziția ireductibilă dintre știință și religie". Au fost adunate întrebările elevilor axate pe acele probleme nedezlegate încă pe deplin de ei din cărți sau insuficient înțelese și pe baza lor s-au pregătit răspunsurile care au fost date de un specialist, bun propagandist al ideilor științifice. Eficiența unei astfel de acțiuni pregătită temeinic, din vreme, cu participarea nemijlocită a elevilor, a fost evidentă. În același timp, ca durată, ea n-a depășit 70—80 de minute.

În conștiința, în sentimentele, în comportarea morală a adolescentului, se reflectă puternic schimbările fundamentale care s-au produs și se produc în viața poporului nostru. Asupra lui au un puternic ecou evenimentele interne și internaționale, asupra cărora formulează judecăți de valoare. Cum în zilele noastre au loc atîtea fapte și fenomene de care elevul ia cunoștință prin presă, radio, televizor, în multitudinea aceasta de izvoare de informații, adolescentul are nevoie de o anumită orientare pentru a-și putea forma discernămîntul politic necesar. Cu acest scop se organizează bilunar informările politice pe teme interne și internaționale.

Contribuția informărilor politice la lărgirea orizontului elevilor crește și în funcție de modalitatea de organizare. Alegerea la întîmplare a unor evenimente, relatarea lor liniară, fără a da posibilitate elevilor să facă legături cauzale între diferitele evenimente — pentru a le vedea sensul și semnificația politică — nu poate fi nici satisfăcătoare și, cu atît mai puțin, interesantă. Este nevoie la început să reușești să le creezi elevilor gustul și interesul pentru urmărirea evenimentelor ce au loc pe arena vieții interne și internaționale. În acest sens, în cadrul cercetării noastre, s-au organizat — la școlile medii nr. 6 și „Mihail Eminescu" din București — informări politice la care au fost invitați să vorbească oameni de cultură, ziariști, profesori cu experiență, despre evenimente cum ar fi: dezarmarea, tratatul de la Moscova pentru încetarea experiențelor nucleare în cele trei medii, oaspeți străini despre țara noastră, prezențe romînești peste hotare, vizita conducătorilor de partid și de stat în diferite regiuni ale țării, R.P.R. pe drumul desăvîrșirii construcției socialismului și multe altele.

Indicația C.C. al U.T.M. — cuprinsă în instrucțiunile de la începutul anului școlar 1963/1964 — ca la susținerea informărilor politice să participe și elevii, îndeosebi cei din clasele mari, ne-a călăuzit în organizarea unor astfel de acțiuni, cu participarea nemijlocită a elevilor. La început, elevii au fost mai mult sprijiniți de către cercetători și profesori în selecționarea și prezentarea evenimentelor politice dintr-o anumită perioadă. După cîștigarea unei anumite experiențe în această direcție, elevilor li s-a sugerat numai problematica informării. Spre sfîrșitul trimestrului II și în întreg trimestrul al III-lea s-a procedat la stabilirea — de către organizația U.T.M. pe clase — a utemiștilor care să facă informări politice.

Spațiul nu ne îngăduie să relatăm diversele căi și mijloace folosite în susținerea informărilor politice cu participarea elevilor. Ne vom mărgini să prezentăm una din aceste acțiuni, a cărei temă a constituit-o vizita conducătorilor de partid și de stat în diferite regiuni ale țării. Alegerea temei și a mijloacelor de prezentare s-a făcut printr-o consultare a biroului și activului U.T.M. al clasei. S-a stabilit astfel o tematică a informării, care să cuprindă: traducerea în viață a sarcinilor prevăzute de Directivele celui de-al III-lea Congres al partidului, orașe și obiective industriale noi pe harta țării, elanul și priceperea cu care muncesc oamenii muncii, în rîndul cărora se află numeroși tineri pregătiți temeinic în anii de școală.

Pregătirea și desfășurarea informării politice a fost rodul muncii colective. Unii elevi au prezentat materialul documentar din ziare, alții au cules date din lucrări și din materiale care vorbeau despre starea de lucruri din trecut a locurilor unde se ridică noile obiective. Un elev a expus informarea

scrisă elaborată de un colectiv, cîțiva elevi au prezentat diafilme (Onești, oraș nou pe harta patriei) și alte materiale documentare în legătură cu locurile vizitate (fotografii, tablouri), iar alții au mînuit aparatul de proiecție, au fixat pe hartă stegulețe care indicau centrele vizitate de conducătorii de partid. A fost suficient timp și pentru unele completări aduse de alți elevi dornici să sublinieze aspecte ale realităților cunoscute de ei în aceste locuri, cu prilejul excursiilor organizate de școală și de organizația U.T.M. Întreaga informare n-a durat mai mult de 20 de minute.

Organizarea informărilor politice cu participarea nemijlocită a elevilor le creează acestora largi posibilități de a se manifesta creator. Fiecare elev nutrește dorința vie de a desfășura acțiuni în care să-și pună la încercare puterile, să nu primească totul de-a gata. Noi am căutat să-i antrenăm pe elevi să lucreze cît mai mult pentru colectivul din care fac parte, să trăiască mai intens bucuriile generate de succesele colectivului și ale fiecărui elev în parte.

Pe această linie s-a mers în desfășurarea celor mai multe activități cultural-educative organizate de U.T.M. la nivelul anilor de studiu sau al claselor. Au fost astfel organizate întîlniri cu scriitori, oameni de știință și cultură, medalioane culturale, seri literare și științifice, întîlniri cu eroii cărților etc. Acțiunile țin seama de tradițiile și specificul colectivelor, de preocupările elevilor. Caracterul instructiv și atractiv al acestor activități este mult apreciat de utemiști, fapt reflectat și în relatările pe care le-au făcut cu diferite prilejuri. În răspunsurile la probele aplicate, cei mai mulți fac observații de felul următor: „Activitatea organizației U.T.M. din școala noastră a fost în acest an mai bună, în comparație cu anii trecuți, prin varietatea acțiunilor desfășurate (adunări generale, informări politice, simpozioane, întîlniri etc.)".

Gama largă de forme de activități educative și varietatea procedeelor și a metodelor de realizare oferă cîmp larg inițiativelor din partea organizației U.T.M., potrivit condițiilor în care este așezată școala. În activitatea noastră de cercetare am ținut seama de această cerință și am sugerat organizațiilor U.T.M. să aleagă tocmai acele forme de activități educative și să utilizeze acele procedee și metode care se potrivesc cel mai bine condițiilor locale. Informarea politică avînd ca temă R.P.R. pe drumul desvîrșirii construcției socialismului putea fi organizată în moduri diferite. Așa s-a și procedat, în raport și cu specificul școlii și cu condițiile în care funcționează. La Grupul școlar profesional „Steagul Roșu", organizația U.T.M. a pus accentul pe datele culese de elevi din întreprinderea unde lucrează nemijlocit, alături de muncitori, pe angajamentele luate de muncitorii uzinelor „Steagul Roșu" în întîmpinarea celei de-a XX-a aniversări a eliberării patriei de sub jugul fascist. La Școala medie nr. 6, organizațiile U.T.M. din clasele a XI-a A și B au scos în evidență și au subliniat munca însuflețită a muncitorilor de la întreprinderile unde lucrează și părinții lor. În acest sens, au cules și decupat date din ziare, au stat de vorbă cu părinții, cu tineri muncitori prieteni de-ai lor care le-au vorbit despre primele succese obținute în muncă și le-au împărtășit dorința lor vie de a folosi cu pricepere orele de lucru în vederea obținerii de noi rezultate. Informările pregătite în acest fel îi atrag pe elevi. Elevul I. C. (clasa a XI-a A, Școala medie nr. 6) relata: „În

organizația noastră au avut loc multe acțiuni. Dintre acestea mi-au plăcut informările politice organizate instructiv, pregătite și susținute de colegii noștri care ne-au prezentat materiale vii, inedite". Folosirea și valorificarea posibilităților locale nu constituie un punct terminus, ci doar punct de plecare în vederea integrării elevilor în bogăția relațiilor din realitatea socialistă a patriei.

Cunoașterea realităților din mediul social local și folosirea lor în activitățile educative dau prilejul organizației U.T.M. să le arate elevilor multitudinea posibilităților de a participa la viața socială, bogăția muncii creatoare în folosul colectivității. Adolescentul observă că și el poate participa la înfrumusețarea și îmbogățirea realității înconjurătoare, își dezvăluie deplin aptitudinile și înclinațiile sale intelectuale, fizice și estetice. Folosind condițiile de la Școala medie nr. 6, situată într-un cartier nou, organizația U.T.M. a determinat pe elevi să participe activ la păstrarea avutului obștesc, la îngrijirea și la amenajarea grădinii, a terenurilor sportive. Mediul muncitoresc cunoscut de elevii Școlii profesionale „Steagul Roșu" din Brașov, la uzinele cu același nume, unde lucrează nemijlocit alături de muncitori, a fost folosit de organizația U.T.M. pentru a sprijini școala în organizarea atelierelor școlare (organizarea locului de muncă, înzestrarea atelierelor, întreținerea utilajului etc.), după exemplul muncitorilor din uzină.

Folosirea în munca educativă a condițiilor realității înconjurătoare pune pe adolescent în situații concrete de viață, în care vede puterea transformatoare a omului asupra mediului extern, ceea ce contribuie într-o mare măsură la formarea concepției sale despre lume. Prin intermediul activităților educative, organizația U.T.M. ajută pe elev să vadă legătura dintre învățătură și cerințele vieții sociale, îi conturează mai bine țelul său de viață, perspectiva de viitor — cetățeanul de mîine căruia i se cere o temeinică pregătire, pe care nu i-o poate da decît școala.

*

Se poate desprinde cu ușurință ce contribuție importantă pot aduce activitățile educative desfășurate de organizația U.T.M. la îmbogățirea vieții spirituale a elevilor, la dezvoltarea multilaterală a personalității lor. Activitățile desfășurate de organizația U.T.M. pun pe elev în situația de a acționa din proprie inițiativă, de a se manifesta creator, de a-și dezvolta aptitudinile și talentele spre binele său și al colectivului.

Organizația U.T.M. dispune de o diversitate de forme de activitate, pentru a influența în mod pozitiv asupra elevilor. Această diversitate de forme și varietate de mijloace de înrîurire puternică asupra elevilor nu trebuie însă să știrbească din unitatea procesului educativ. Întreagă această gamă de mijloace va urmări să servească tuturor obiectivelor mari ale educației comuniste.

Activitățile organizate de U.T.M. înlesnesc elevilor să-și lărgească sfera vieții spirituale, să-și dezvolte și să-și satisfacă trebuințele și interesele morale, intelectuale și estetice. Experiența arată că adolescenții sînt mai preocupați de viața organizației, au o atitudine mai conștientă față de acțiunile întreprinse, trăiesc mai intens sentimentul propriei demnități, al calității de elev și utemist, în măsura în care ei participă nemijlocit la rezolvarea proble-

melor pe care le pune viața colectivului clasei și al școlii. Nu merge totul bine dintr-o dată. Se ivesc neajunsuri, se întîmpină dificultăți, au loc, cîteodată, poticneli. Dar, așa cum rezultă și din alte cercetări, cu cît învingerea unor dificultăți apare mai des în activitatea elevilor, cu atît este mai profundă dezvoltarea lor spirituală, se realizează mai adînc unitatea dintre gîndire, emoții și acțiunile voluntare.

Dezvoltarea adolescentului — și în genere a copilului de orice vîrstă — nu urmează o linie continuu ascendentă. Pe parcurs au loc suișuri și coborîri, unele cauzate de natura și de specificul făpturii umane, altele — și aceasta de cele mai multe ori — datorite unor momente critice ivite în viața elevului și nesesizate la timp de educatori. Astfel, dezvoltarea unor colective de elevi ne apare ca o linie sinuoasă, de spirală. De aici, necesitatea care decurge pentru școală de a sprijini organizația U.T.M. în a-și adecva munca educativă la nevoile specifice ale colectivelor, ținînd seama, bineînțeles, de înclinațiile și preocupările elevilor.

Tocmai în posibilitatea mare pe care o are organizația U.T.M. de a desfășura cu elevii activități vii, interesante, atractive și plăcute (întreceri și competiții sportive, concursuri cultural-artistice, vizite și excursii), rezidă capacitatea ei de a mobiliza o masă mare de elevi și de a da satisfacție celor mai diverse cerințe și preocupări. Organizația U.T.M. oferă tuturor elevilor cadrul necesar ca să se manifeste în toată plenitudinea forțelor și intereselor lor. Unii elevi sînt atrași mai mult de viața științifică, alții de cea literar-artistică. Unora le place muzica, altora sportul, altora lectura etc. Mergînd numai într-o direcție, chiar dacă se obțin rezultate din cele mai bune pe această linie, se ajunge la necuprinderea în activitate a unui număr mare de elevi, puterea de influențare asupra acestor elevi fiind mai mică. Adecvarea muncii educative nevoilor spirituale, înclinațiilor și preocupărilor elevilor contribuie, într-o măsură apreciabilă, la folosirea utilă și recreativă a timpului liber al elevilor. Treptat, cultivarea aptitudinilor și talentelor, posibilitatea pe care o oferă organizația U.T.M. elevilor de a se manifesta creator, duc la constituirea pasiunilor artistice, culturale, științifice sau sportive.

Sistemul de activități pe care l-am propus organizațiilor U.T.M. din școlile cercetate și care a fost realizat practic și-a dovedit eficiența, stîrnind interesul elevilor, contribuind efectiv la formarea profilului lor moral-politic. Din sondajele aplicate la clasele a XI-a, la sfîrșitul trimestrului II, anul școlar curent, reiese că 92% din elevi consideră că în acest an școlar organizația U.T.M. a desfășurat o activitate bună, evident superioară anilor trecuți. Această apreciere este confirmată de mai multe probe aplicate, precum și de constatările noastre privind evoluția elevilor și a colectivelor din care fac parte. Răspunzînd la întrebarea: „care dintre acțiunile și activitățile organizației U.T.M. ți-au plăcut mai mult și de ce"? — 49% din elevi au apreciat în mod deosebit acele activități la pregătirea și desfășurarea cărora au contribuit ei direct. Elevii și-au motivat preferințele, arătînd — 67% dintre ei — că acțiunile au avut un bogat conținut de idei și — 75% dintre ei — că au fost și atractive, vii, interesante. La începutul anului școlar trecut, la aceleași colective școlare, 50% dintre elevi făceau aprecieri generale, fără referiri concrete, privind activitatea organizației U.T.M. din

care făceau parte. Desigur că acest procent, justificat și de experiența de activitate mai redusă a elevilor, în principal era cauzat de lipsa unor activități educative pe deplin eficiente, la organizarea și realizarea cărora elevii să contribuie în mod activ.

Analizînd și comparînd rezultatele investigațiilor noastre efectuate în diferite perioade ale cercetării, constatăm că acțiunile pe care le-am întreprins s-au integrat organic activității educative a organizațiilor U.T.M. din școlile cercetate. În ansamblul ei, munca educativă desfășurată în aceste școli pe parcursul cercetării a avut o eficiență sporită, reflectată și în unele rezultate analizate în studiul nostru anterior.

Aceasta confirmă nu numai valoarea educativă a acțiunilor întreprinse de noi, ci și preocupările continue ale școlilor și ale organizațiilor U.T.M., conduse și sprijinite de organizațiile de partid, pentru ridicarea nivelului muncii educative, pentru a răspunde cît mai deplin obiectivelor educației comuniste multilaterale.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МОРАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОРГАНИЗАЦИЙ УТМ В ШКОЛЕ

(Р е з ю м е)

В данном очерке излагаются некоторые методические вопросы в связи с вкладом организаций УТМ в осуществление педагогического и политического воспитания учащихся.

Анализируются три основных компонента:

1) психологическая подготовка учащихся для проведения воспитательных мероприятий; широкая активизация учащихся утемистов в процессе подготовки и проведения этих мероприятий;

2) методические элементы проведения мероприятий с богатым политически-воспитательным содержанием (общее собрание, политическое образование и т. д.);

3) осуществление систематичеокого характера воспитательного процесса многообразием привлекательных форм работы, приспособленной к актуальным и будущим требованиям всестороннего воспитания.

На основе экспериментальных данных, авторы указывают на некоторые способы повышения эффективности воспитательной работы.

PROBLÈMES MÉTHODIQUES DE L'ACTIVITÉ POLITIQUE-ÉDUCATIVE DES ORGANISATIONS U.T.M. DES ÉCOLES

(R é s u m é)

Dans la présente étude, sont exposés certains problèmes méthodiques concernant la contribution des organisations U.T.M. (Union de la Jeunesse Travailleuse), à la réalisation de l'éducation idéologique-politique des élèves.

L'étude se fonde sur l'analyse de trois aspects fondamentaux:

1. La préparation psychologique des élèves pour les actions -éducatives; l'entraînement de la masse des jeunes à ces actions.

2. Les éléments méthodiques des activités ayant un riche contenu politique-éducatif (l'assemblée générale, l'enseignement politique, l'information politique etc.).

3. La réalisation du caractère unitaire et systématique du processus éducatif, par une diversité de formes d'activité attrayante et adéquate aux exigences immédiates et de perspective de l'éducation multilatérale.

Les auteurs montrent, sur la base de recherches scientifiques, certaines modalités d'accroissement de l'efficience du travail éducatif. En ce sens, on insiste le plus sur les idées suivantes : la participation active et consciente des „utémistes" à la vie de l'organisation, le déroulement de leurs activités sous des formes vivantes, intéressantes et appropriées au cercle d'intérêts et de préoccupations de l'adolescent, l'emploi de méthodes et de procédés variés pour atteindre les objectifs éducatifs.

METHODOLOGICAL QUESTIONS OF THE POLITICAL-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE U.W.Y. ORGANIZATIONS IN SCHOOLS

(Abstract)

The article presents a few methodological questions showing the contribution made by the Union of Working Youth organizations to the political-ideological education of pupils.

The article tackles three main aspects :

1. The psychological preparation of pupils for educational activities ; large-scale drawing of U.W.Y. members into the preparation and carrying out of these actions.

2. Methodological elements of certain activities rich in political-educational contents (e.g. general session, political education, political information etc.).

3. The achievement of a unitary and systematic character of education through activities both attractive and in keeping with the present and future demands of manysided education.

Based on scientific research data, the authors show ways to increase the efficiency of educational work, such as stimulating U.W.Y. members to take an active part in the life of the organization, attractive educational activities dovetailing with adolescent interests etc.

EDUCAȚIA ESTETICĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

Prof. univ. DIMITRIE TODORAN
Universitatea „Babeș-Bolyai" Cluj

În dezvoltarea multilaterală a personalității umane, care constituie scopul major al educației comuniste, formarea simțului, a gustului și judecății estetice, precum și a aptitudinilor creatoare artistice constituie obiective de seamă. Valorificînd tradițiile înaintate și descoperind noi forme și mijloace în acest domeniu, școala noastră de cultură generală asigură — în luminoasele perspective care i-au fost profilate de conducerea de partid și de stat — și înarmarea tineretului școlar cu cunoștințele și priceperile necesare înțelegerii și creării frumosului. Izbitor contrast cu formalismul intelectualist al vechiului învățămînt în care „educația inimii" — cum numea I. Slavici educația estetică — era neglijată și situată de cele mai multe ori la nivelul „dexterităților".

Noua orientare în cultura estetică a tineretului nostru școlar reflectă deopotrivă și profundele transformări realizate de poporul nostru muncitor în ultimii douăzeci de ani în toate sectoarele activității materiale și spirituale. Numai într-o ambianță de elan creator colectiv, de optimism robust și de încredere deplină în puterea științei, valorile estetice își conturează cu vigoare existența și se cer înmembrate vieții. Căci, în orînduirea noastră socialistă, concepția științifică despre lume, conștiința etică și întreaga comportare sînt adînc înrîurite de conținutul estetic al experienței și al activității productive a omului.

Temeiurile teoretice ale educației estetice a tineretului școlar din țara noastră rezidă în interpretarea științifică a artei și a frumosului în genere. Care este *esența și scopul* educației estetice în limitele acestei interpretări?

În sfera trăirilor estetice ale omului se cuprind nu numai emoțiile și sentimentele produse de perceperea operelor de artă, oricare ar fi complexitatea și varietatea lor. În raporturile noastre estetice cu realitatea, încercăm emoții și plăceri estetice în fața frumuseților naturii, a obiectelor create de om, a omului însuși, precum și în fața faptelor și evenimentelor din viața socială. Însă, în artă — ca formă a conștiinței sociale — aceste raporturi estetice ating un nivel superior și dobîndesc un caracter specific. Domeniul

esteticului este așadar mult mai extins decît zona artisticului; practic, în comparație cu diferitele genuri constituite de artă, esteticul are o gamă de nuanțe infinite, ca viața și realitatea.

Frumosul nu este o creație a subiectului, a conștiinței, a „ideii" ori a spiritului; frumosul și sentimentul estetic reflectă frumosul din realitatea obiectivă. Îmbinarea culorilor, armonia sunetelor, simetria diferitelor părți constitutive ale lucrurilor, relațiile dintre oameni, viața lor interioară, ca și creațiile acestora reprezintă izvorul obiectiv al frumosului.

Oglindirea realității în forma imaginilor artistice (concret-senzoriale) din diferitele genuri de artă nu se opune cunoașterii științifice. Limitele dintre științe și arte nu sînt rigid determinabile, pentru că atît forma de cunoaștere științifică, cît și forma de cunoaștere artistică sînt proprii fiecărui om, avînd aceeași bază naturală în legile activității nervoase superioare. Gîndirea artistică și cea noțională se împletesc și se echilibrează la majoritatea oamenilor. Însă la unii poate totuși să predomine aptitudinea de a gîndi cu ajutorul noțiunilor, iar la alții aptitudinea de a gîndi în imagini artistice.

Privind lucrurile din perspectiva condiționării lor fiziologice, se poate susține că, în cazul omului de tip „gînditor", avem de-a face cu o predominare a celui de-al doilea sistem de semnalizare, iar tipul „artistului" este determinat de dezvoltarea primului sistem de semnalizare, dar fără a stînjeni pe cel de-al doilea.

Redarea a ceea ce este tipic, general și esențial în realitatea vieții prin intermediul imaginilor artistice (concret-senzoriale și individuale) create pe temeiul puterii de reprezentare pe care o conține cuvîntul, culoarea, sunetul etc., în nesfîrșitele lor acorduri, „tonuri", „armonii" posibile, deșteaptă emoții și sentimente puternice și variate în formă, în conținut și în intensitate. „Ideea" artistică este întotdeauna o idee sentiment, deoarece în atitudinea estetică ideea trece prin prisma sentimentelor, iar sentimentele includ și elemente intelectuale. Acest proces de sensibilizare a ideii și de conceptualizare a sentimentului generează starea estetică. La temelia unității sentimentului și ideii în trăirea estetică se găsește continua interacțiune a primului și a celui de-al doilea sistem de semnalizare. În consecință, imaginea artistică este, ca și noțiunea, o formă a gîndirii abstract-logice; în imaginea artistică, conținuturile sociale se condensează în forme concret-senzoriale. Atitudinea estetică a omului față de realitate, cu imensa gamă de stări afective care-i corespunde, nu poate fi formată și dezvoltată prin noțiuni științifice, abstracte. Cercetarea teoretic-științifică a realității, sau valorificarea etică a existenței umane nu implică în mod necesar (deși pot fi prezente uneori) formele senzoriale plastice de oglindire, în vreme ce aceste forme constituie modalitatea de oglindire specifică a artei. Orice operă de artă autentică influențează direct și puternic conștiința omului, mai ales latura ei emoțională.

În creația artistică se exprimă atitudinea oamenilor față de viață și realitate, se concretizează frămîntările, visurile și izbînzile lor, elanurile care le-au însuflețit activitatea și munca.

Înflorirea artelor în socialism, prin dezvăluirea inepuizabilelor resurse creatoare umane, precum și lărgirea și adîncirea orizontului, gustului și simțului estetic se sprijină pe creșterea bunăstării oamenilor, pe avîntul și participarea întregului popor la cultură. Înlăturînd înstrăinarea de sine din

capitalism, omul şi-a regăsit, în orînduirea socialistă, „esenţa umană" — cum a arătat Marx — avînd posibilitatea să-şi sporească plăcerile estetice, să se bucure de artă, de splendorile naturii şi de frumuseţea vieţii colective, introducînd din ce în ce mai mult frumosul în activitatea sa creatoare. În aceste condiţii, problemele formării şi orientării estetice şi artistice a generaţiei noi capătă o deosebită însemnătate.

Capacitatea de oglindire artistică a realităţii este o caracteristică generală a omului şi nu are, în sine, un caracter de clasă. Dar, conţinutul artei şi metodele creaţiei artistice au întotdeauna o semnificaţie socială în care se reflectă poziţia de clasă a scriitorilor şi artiştilor, precum şi o valoare istorică relativ constantă. De aceea, în educaţia estetică a generaţiilor tinere nu se neglijează cunoaşterea marilor creaţii artistice din vechile orînduiri sociale. Conţinutul general uman (veridic), sau valorile umane dezvăluite de arta din trecut sînt limitate de conştiinţa şi poziţia de clasă a artistului. Arta Renaşterii de exemplu, reprezintă, fără îndoială, din unghiul de vedere al oglindirii veridice a realităţii şi vieţii, un progres în adevăr uimitor în raport cu arta feudală, dar ea şi-a păstrat un caracter de clasă — al acelei clase care, în acea vreme, se situa pe poziţii progresiste. Creatorii de artă, participînd la lupta dintre clase conştient sau spontan, reflectă, în limitele situaţiei istorice a clasei sociale din care fac parte, tendinţele şi aspiraţiile epocii lor. Arta progresistă a vechilor orînduiri sociale, care oglindea veridic şi autentic realitatea şi exprima idealurile democratice ale omenirii, a avut întotdeauna o influenţă puternică asupra dezvoltării conştiinţei sociale.

Concepţia leninistă despre existenţa a două culturi în sînul orînduirilor cu clase sociale antagoniste este valabilă şi în domeniul special al creaţiei artistice şi al rolului social al artei. Arta democratică a trecutului oglindea viaţa claselor oprimate şi exprima năzuinţele şi tendinţele acestor clase, precum şi aspiraţiile întregului popor. Înfăţişarea veridică a realităţii, exprimarea unor înaintate idealuri într-o formă artistică superioară realizate de arta realist-socialistă fac ca aceasta să exercite o puternică influenţă asupra sentimentelor şi raţiunii umane, producînd încîntare, mîndrie, încredere în viaţă şi în capacităţile creatoare ale omului.

Educaţia estetică a noilor generaţii *se îmbină* în mod organic cu *educaţia* lor *intelectuală*, *morală* şi *fizică*. Imaginile estetice şi artistice îmbogăţesc conţinutul educaţiei intelectuale şi, prin aceasta, lărgesc sfera de cunoaştere a lumii obiective şi a experienţei umane. Educaţia intelectuală, la rîndul ei, este o condiţie a perceperii, înţelegerii şi aprecierii judicioase a frumosului, precum şi a creaţiei artistice — cunoştinţele temeinice cu privire la mijloacele tehnice de expresie artistică (literară, picturală, sculpturală etc.) fiind necesare în orice încercare de creaţie. Bineînţeles, simpla cunoaştere a tehnicii nu este singura condiţie a talentului sau capacităţii artistului; mai sînt necesare exerciţii asidui, care să formeze şi să dezvolte înclinaţiile spre diferitele genuri de artă.

Educaţia estetică are o influenţă evidentă şi asupra conştiinţei etice. Emoţiile şi sentimentele estetice înnobilează viaţa morală a omului. Căci, arta autentică afirmă întotdeauna prin conţinutul ei omenesc valorile şi aspectele pozitive ale existenţei; chiar şi atunci cînd zugrăveşte tipuri negative,

ea folosește acest procedeu cu scopul de a critica sau de a satiriza ceea ce este vechi, perimat și constituie o piedică în calea progresului social.

Elemente estetice se întîlnesc și în educația fizică. Ritmul, suplețea, îndemînarea, grația și armonia mișcărilor corpului, dezvoltate prin educație fizică, sînt trăsături care stimulează simțul și gustul estetic al elevilor. În sistemele ritmico-plastice de educație fizică elementele estetice sînt dominante. În educația fizică din școala de cultură generală elementele estetice sînt cuprinse în conținutul diferitelor exerciții de gimnastică, sport și jocuri.

Elevul se educă din punct de vedere estetic și în diferitele forme de muncă productivă. Munca creează la elevi un mare avînt în fața măreților perspective ale socialismului și ale rezultatelor muncii creatoare colective. Formele specifice muncii școlare, munca patriotică, activitatea pe terenul școlar experimental etc. oferă elevilor numeroase prilejuri de educare estetică și de introducere a frumosului în viață.

Scopul și sarcinile educației estetice în școala noastră de cultură generală derivă din esența acestei educații. În genere, educația estetică urmărește să formeze și să dezvolte:

a) Aptitudinea elevilor de a *percepe* și înțelege frumosul din natură, din artă, din viața socială și de a-l introduce în realitatea înconjurătoare.

b) *Simțul, gustul estetic* și *judecata (aprecierea) estetică*, precum și sentimentele, convingerile și concepțiile estetice ale elevilor, mai cu seamă prin cunoașterea operelor de artă.

c) Dezvoltarea *aptitudinilor* creatoare, prin asimilarea de către elevi a cunoștințelor speciale artistice și prin exerciții de creație în diferitele domenii ale artei.

În formarea simțului estetic un rol însemnat joacă, chiar de la vîrsta fragedă, *ambianța familială, școlară* și *socială*, în care se desfășoară viața elevului. Căci copilul este capabil să simtă frumosul, să se încînte de înfățișările lumii exterioare care conțin elemente estetice și să guste operele artistice care îi sînt corespunzătoare și pe înțeles. Aspectul viu și colorat al lucrurilor cu care vine în contact, jucăriile, basmul, cîntecul, poezia etc. atrag atenția copilului și îi produc emoții de bucurie, încîntare etc. Prevenind dezordinea din îmbrăcăminte și din lucrările pe care le execută, combătînd aspectele negative din relațiile lui cu ceilalți copii (manifestări grosolane, limbaj necorespunzător etc.), părinții și profesorii creează premisele formării simțului pentru frumos.

Introducerea frumosului în viața școlii dezvoltă vioiciunea, încrederea, disciplina, stimulează activitatea școlară și extrașcolară a elevilor — într-un cuvînt dă acestei vieți un „ton major".

O altă condiție de seamă pentru dezvoltarea sentimentelor estetice este observarea și contemplarea neîntrecutelor frumuseți ale naturii — de la flori, la peisajele cîmpiei, mării, munților etc., cu coloritul lor variat și atrăgător. Excursiile, îngrijirea plantelor și animalelor, înfrumusețarea colțurilor vii ale școlii etc. contribuie, așadar, la îmbogățirea experienței estetice a elevilor. O atracție deosebită prezintă aspectele estetice ale naturii obținute prin munca omului: parcurile, stațiunile climaterice etc. Această experiență estetică mijlocește elevilor o mai deplină înțelegere a descrierilor literare ale naturii, a tablourilor etc.

Educația estetică a elevilor se realizează însă, mai ales, cu ajutorul creațiilor artistice. Instruirea artistică și înțelegerea operelor de artă, ca și formarea gustului și a aprecierii estetice implică adaptarea materialului artistic folosit în școală — povestire, basm, cîntec, piesă, tablou etc. — nivelului de dezvoltare a elevilor. Interesele și înclinațiile artistice ale elevilor sînt diferite, ca și gusturile, iar dacă nu toți elevii își pot dezvolta aptitudinile creatoare într-unul sau altul din genurile artei, toți sînt capabili să dobîndească priceperea și să-și formeze deprinderea de a gusta creațiile artistice și de a introduce frumosul în viața lor cotidiană.

Astfel, în cadrul mai cuprinzător al educației estetice, educația artistică în școală urmărește: a) să inițieze și să dezvolte cultura artistică a elevilor prin cunoașterea, înțelegerea (uneori, chiar și interpretarea) creațiilor artistice și b) să transmită cunoștințe și să formeze deprinderi elementare în diferitele domenii ale artei, dezvoltînd, în același timp, aptitudinile creatoare ale elevilor. Intuirea și înțelegerea unei opere de artă variază chiar la elevii de aceeași vîrstă; ele sînt strîns legate de bogăția impresiilor estetice acumulate, de experiența și de gradul de dezvoltare a culturii lor generale.

Sarcinile educației estetice se realizează atît în procesul de învățămînt, cît și în activitățile din afara clasei și în cele extrașcolare ale elevilor.

Conținutul, formele și metodele educației estetice ne oferă posibilitatea să realizăm, în condițiile vieții școlare, obiectivele pe care le-am schițat mai înainte.

În conținutul educației artistice se disting, în general, următoarele componente (laturi) principale: a) educația literară (educația prin literatură, în sensul larg al cuvîntului); b) educația muzicală (prin cînt și opere muzicale); c) educația artistică-plastică (prin desen și arte plastice); educația gestului, atitudinii și comportării (prin opere dramatice, dans, gimnastică artistică etc.).

În conținutul educației estetice din școală sînt cuprinse, de asemenea, elementele artistice, mai mult sau mai puțin reliefate, care se întîlnesc în toate obiectele de învățămînt. Însă dezvoltarea artistică multilaterală se asigură în școala noastră de cultură generală îndeosebi prin studiul literaturii, muzicii și artelor plastice.

În cadrul procesului de învățămînt elevii își formează, din unghi de vedere estetic: 1) noțiuni despre obiectivul și mijloacele de expresie ale diferitelor genuri de artă, precum și despre modurile specifice în care diferitele arte reflectă viața; 2) priceperi și deprinderi care stau la temelia aptitudinilor artistice, precum și la cea a gustului, a aprecierii și creației artistice, ca și a comportării civilizate; și 3) sentimente estetice și atitudinea estetică față de realitate.

Prin educația estetică elevii nu-și dezvoltă așadar numai aptitudinea generală de a percepe și de a aprecia frumosul din viață și din artă, ci și aptitudini speciale (literare, muzicale, artistice-plastice). Aptitudinile speciale presupun dobîndirea priceperilor și deprinderilor de a folosi noțiunile despre literatură, muzică, arte plastice etc. în scopul de a da expresie artistică impresiilor și trăirilor emotive personale în compuneri, desene, modelaje etc., realizate fie sub conducerea profesorului, fie în mod independent de către elevi.

Metodele educației estetice în școala de cultură generală nu sînt, în esență, deosebite de metodele generale de învățămînt; cu aceleași metode, adaptate conținutului lecțiilor, se accentuează elementele estetice și artistice (de exemplu, descrierea și explicarea tabloului, povestirea și citirea expresivă și artistică, uneori pe roluri) ale operelor literare. (Formele speciale pe care le iau metodele generale în predarea desenului, muzicii, artelor plastice sînt tratate de metodicile acestor obiecte). Însă, în oricare latură sau domeniu al educației artistice metodele principale sînt *descrierea* și *explicarea* operei respective, precum și exercițiile *de reproducere* și exercițiile *de creație* și *de interpretare* artistică a operelor de artă.

Munca metodică de dezvăluire (prin descriere și explicare) a *ideii* unei opere de artă, a *imaginilor* artistice caracteristice și a principalelor ei *mijloace de expresie* dă elevilor posibilitatea să sesizeze mesajul autorului și să-și definească propria atitudine față de opera respectivă, prin înțelegerea profundă a sensului ei uman.

În această ordine de idei este necesar să subliniem că în desfășurarea educației estetice se respectă în mod evident principiul *asimilării* (percepției și înțelegerii) *unitare* a *conținutului* artistic și a *formelor* de expresie stilistică a unei opere literare, muzicale, plastice etc. Separarea artificială a conținutului de formă, ori a formei expresive de conținut, ar zădărnici nu numai cunoașterea, ci și înțelegerea și trăirea estetică a imaginilor artistice, constituind totodată o piedică în dobîndirea priceperilor și deprinderilor creatoare în diferitele genuri de artă.

Cadrele noastre didactice folosesc adesea și în forme variate la lecțiile de istorie și de geografie, de exemplu, operele de artă pentru a fixa și consolida cunoștințele transmise, iar în lecțiile de literatură ei recurg la opere ale artei plastice, muzicale, teatrale sau cinematografice pentru a scoate în evidență cu mai multă claritate trăsăturile caracteristice ale curentelor și stilurilor din diversele genuri de artă.

Să ne oprim acum la unele aspecte esențiale ale educației estetice.

În conținutul educației estetice din școala noastră de cultură generală *literatura* are un rol dominant. Influența adîncă și multilaterală a operelor literare asupra formării elevilor este dependentă de oglindirea veridică a realității, de bogăția ideilor și de varietatea formelor și mijloacelor de expresie ale acestor idei, și mai ales de măsura în care acest conținut și aceste forme literare sînt accesibile elevilor și corespund nu numai particularităților lor de vîrstă, ci și trebuințelor specifice nivelului lor de dezvoltare. Copiii, de vîrstă școlară mică și mijlocie, de exemplu, au interes viu atît pentru cărți cu caracter științifico-fantastic (călătorii, aventuri, viața în adîncurile mărilor și oceanelor etc.), cît și pentru povestiri privind viața de fiecare zi a copiilor, ori pentru descrieri ale naturii. La aceste vîrste, amintirile din copilărie ale lui I. Creangă, povestirile lui M. Eminescu și M. Sadoveanu, precum și povestirile adecvate din literatura nouă și cea universală pentru copii reprezintă factori de seamă în educația artistică a elevilor.

Literatura științifico-fantastică are și o reală valență estetică, nu numai cognitivă

În clasele mari elevii — îndeosebi prin cunoștințele și priceperile dobîndite la lecțiile de literatură — reușesc să-și dezvolte judecata și apre-

cierea estetică asupra creațiilor literare, printr-o analiză critică și artistică a acestora ; ei desprind frumusețea limbii și a expresiei stilistice a scriitorului, îi sesizează mijloacele prin care zugrăvește personajele, determinînd valoarea umană a operei prin descifrarea atitudinilor și motivelor care dezlănțuie conflictele și explică desfășurarea acțiunii prezentate în imagini vii și plastice etc.

În conținutul educației estetice din școală ocupă un loc esențial și *creația populară*, în care s-au concentrat în forme plastice și în imagini artistice înțelepciunea și experiența milenară a poporului. Basmele și cîntecele populare, proverbele etc. evocă aspirațiile, suferințele și gîndurile poporului, oglindind, în același timp, bogăția, simplitatea, armonia și precizia stilistică și plastică a limbii noastre ; prin ele, elevii își dezvoltă dragostea de patrie și atașamentul față de poporul nostru muncitor și dobîndesc o mai deplină înțelegere a vieții. Eroii basmelor și povestirilor, simbolizînd oameni și fapte din realitate, îl fac pe elev să descopere critic resorturile adînci care stimulează viața — deșteptîndu-i simpatia și admirația în fața personajelor și acțiunilor pozitive și repulsia și dezgustul în fața celor negative.

Îngrijitele ediții scoase în milioane de exemplare de Editura tineretului ale operelor reprezentative din literatura noastră clasică și nouă, precum și din cea universală, care au fost puse la dispoziția copiilor și tineretului nostru, vădesc cu prisosință posibilitățile și condițiile deosebite de care se bucură acest tineret pentru a-și forma gustul și cultura literară, lărgindu-și totodată, în mod considerabil, orizontul intelectual.

În educația *muzicală*, cîntecul (cuvîntul însoțit de muzică) ocupă locul principal în școala generală de 8 ani. În școala medie cunoștințele și exercițiile muzicale se obțin și se efectuează îndeosebi în activitățile dinafara clasei și în cele extrașcolare.

Cîntecul crează o dispoziție afectivă comună, produce voioșie, sporește elanul de muncă, mărește unitatea și coeziunea socială. Repertoriul lucrărilor muzicale pentru copii și tineret este variat și cuprinde cîntece patriotice, de joc, de horă, cîntece despre muncă și natură etc. Cîntecul popular are în cadrul acestora o semnificație particulară, contribuind la dezvoltarea dragostei de patrie și de natură, iar prin simplitatea și expresivitatea lui melodică este accesibil copiilor chiar de la vîrsta școlară mică.

Muzica vocală și cunoașterea limbajului muzical (melodie, ritm, armonie), care favorizează dezvoltarea vocii, auzului muzical și simțului ritmic la elevi, se întregesc (în lecțiile de muzică) cu transmiterea elementelor teoriei muzicale (sunetul muzical și notele, structura cîntecului, solfegierea unor fragmente melodice etc.). Cîntecul în școală nu se predă numai în cadrul lecțiilor de muzică, ci ocupă un loc însemnat și în activitatea dinafara clasei și extrașcolară.

În școală, un alt obiect de învățămînt, *desenul*, contribuie și la realizarea obiectivelor educației estetice. Prin lecțiile de desen se dezvoltă la elevi aptitudinea de a *observa* și de a reproduce în mod realist obiectele și aspectele lumii înconjurătoare. Reprezentînd în mod exact trăsăturile esențiale și caracteristice ale lucrurilor, desenul dezvoltă priceperea și deprinderea de a percepe forma, culoarea, poziția în spațiu și raporturile dintre diferitele părți componente ale obiectelor. Priceperea de a observa și reproduce veridic

prin desen obiectele și fenomenele reale este un factor însemnat în tehnica elementară a artelor plastice. În cadrul școlii generale de 8 ani, desenul se predă din clasa I, cuprinzînd desenul după natură, desenul tematic și desenul decorativ.

Desenul după natură — a cărui importanță este subliniată și prin numărul mai mare de ore ce i se atribuie în planul de învățămînt, comparativ cu celelalte feluri de desen — se efectuează prin studierea și analiza atentă a obiectelor și prin reprezentarea lor — fie izolată, fie în ansamblu, fie în perspectivă (plan apropiat sau mai îndepărtat). Observarea atentă a naturii înlătură, treptat, atît erorile, frecvente în desenele inițiale ale copiilor, cît și schematismul reprezentării grafice, care se datorează, în mare parte, percepției incomplete a lucrurilor.

Priceperea și deprinderea de a desena după natură sprijină însușirea activă și conștientă a cunoștințelor la geografie, la științele naturii, la istorie etc., după cum observațiile și cunoștințele elevilor dobîndite la aceste materii de învățămînt pot fi folosite de profesor în lecțiile de desen.

Desenul decorativ stimulează imaginația și aptitudinile creatoare ale elevului. Acest fel de desen face cunoscute elevilor unele motive ale artei populare românești și a altor popoare și le dezvoltă priceperea de a utiliza aceste motive în compoziții decorative. Priceperile și deprinderile desenului au o largă aplicare în broderie, sculptură în lemn etc.

Desenul tematic — după o temă aleasă de învățător sau de profesor — implică o elaborare creatoare în care se îmbină observarea naturii și a realității înconjurătoare cu inițiativa și cu imaginația elevilor. Temele se iau din viața copiilor, a oamenilor muncii, sau în legătură cu unele obiecte de învățămînt (de exemplu, ilustrarea unei povestiri).

În școala de cultură generală se predă de asemenea și desenul tehnic, liniar.

Priceperile și deprinderile dobîndite la lecțiile de desen (reprezentarea spațială, observarea trăsăturilor esențiale și caracteristice ale lucrurilor și concretizarea reprezentării spațiale într-un desen cu conținut realist) ajută nu numai la formarea simțului estetic al simetriei, armoniei părților componente ale lucrurilor etc., ci și la dezvoltarea unor deprinderi de muncă ale viitorului constructor inginer, care operează frecvent cu reprezentări spațiale (în desen tehnic). Aceste priceperi și deprinderi au, de asemenea, un rol important în instrucția politehnică și în formarea orizontului politehnic al tineretului.

Analiza operelor de *artă plastică* este cuprinsă în programa școlii generale de 8 ani sub forma unor convorbiri despre artele plastice — cu prezentarea unor reproduceri după tablourile pictorilor clasici și contemporani reprezentativi — întregite cu vizite la muzeele de artă și la expoziții (inclusiv expozițiile de artă populară). Nu pot fi trecute cu vederea nici ilustrațiile din manuale și cărți, care satisfac din ce în ce mai mult exigențele artistice.

Artele plastice îmbogățesc conținutul emoțional al vieții copilului, îi stimulează spiritul de observație și imaginația prin aceea că îi înfățișează în tablouri vii, realiste și veridice fragmente din istorie și frumusețile țării, dezvăluindu-i aspecte noi și necunoscute ale acestora.

Arta plastică populară — prin varietatea motivelor, prin îmbinarea cu măiestrie a conținutului și formei, prin vioiciunea, contrastul, simetria liniilor

și culorilor etc. — oglindește forța creatoare a poporului nostru și bogata lui experiență artistică, reprezentînd un factor de seamă în dezvoltarea educației estetice a tineretului școlar.

Inițierea elevilor în artele plastice se realizează și prin lucrări din hîrtie și carton, modelaj din argilă sau plastilină, împletituri, cusături, lucrări în lemn, care sînt cuprinse în programa *lucrului manual*. Lecțiile de lucru manual nu urmăresc direct realizarea sarcinilor educației estetice, însă prin elementele artistice, implicate în activitățile elevilor din acest domeniu, ei își îmbogățesc impresiile estetice, își dezvoltă spiritul de observație și imaginația și, mai ales, dobîndesc unele deprinderi (agilitatea mîinilor, precizia ochiului etc.) necesare în orice activitate creatoare. Decupajul formelor simple, executarea de material didactic, modelajul, cusăturile, executarea unor modele tehnice (avion, vaporaș etc.), confecționarea de jucării cu materiale din natură constituie în același timp și prilejuri de manifestare a talentelor și a simțului artistic al elevilor.

Priceperile și deprinderile de desen, modelaj etc. au o aplicare continuă și frecventă în viața școlii ; alcătuirea fotomontajelor, editarea și montarea gazetelor de perete și a calendarului naturii, ornamentarea sălilor de clasă, organizarea seratelor și serbărilor școlare etc., se sprijină — în cea mai mare parte — pe priceperile și deprinderile estetice ale elevilor.

Activitățile desfășurate *în afara clasei* și cele *extrașcolare* întregesc în mod vădit educația estetică a elevilor. Cercurile de elevi, organizațiile de copii și tineret, casele și palatele pionierilor, instituțiile de cultură (teatru, cinema), emisiunile de radio și televiziunea pentru copii etc. au o contribuție eficientă la formarea simțului estetic și la dezvoltarea creației artistice în rîndurile elevilor.

Cercurile „Prietenii cărții" trezesc interesul pentru literatură și artă, formează gustul artistic și inițiază pe elevi în creația literară.

Teatrul și cinematograful au o înrîurire puternică asupra formării gustului artistic al elevilor. Alegerea spectacolelor potrivite, precum și a filmelor care pot fi vizionate se face cu multă grijă, iar participarea elevilor la spectacole este, în general, pregătită și îndrumată de cadrele didactice.

În școală se organizează *cercuri teatrale* (dramatice), care au ca scop să mijlocească, pe de o parte, o mai adîncă înțelegere a vieții și acțiunilor umane, iar pe de alta să formeze unele trăsături de caracter (disciplină conștientă, atitudine umanistă etc.). Analiza conflictului piesei, evidențierea motivelor de acțiune ale personajelor potrivit atitudinilor și caracterului lor, motivarea deznodămîntului etc. sînt preocupările de căpetenie în organizarea unui spectacol teatral în cercurile dramatice școlare. În activitatea artistică — și mai cu seamă în teatru — influența pozitivă asupra spectatorilor presupune înlăturarea a tot ceea ce este fals, artificial, strident (declamator) și banal.

O condiție esențială a formării gustului și interesului pentru creația dramatică la elevi este și organizarea audițiilor radiofonice și a televizionării spectacolelor de teatru pentru copii și tineret (în școală, familie, cercuri), urmate de analiza explicativă a conținutului acestora, a personajelor, precum și de motivarea acțiunii etc. din piesele respective.

Cultura muzicală a elevilor se extinde dincolo de lecțiile de muzică și de ansamblul coral al clasei. În școală funcționează *cercuri corale*, iar în corul școlii sînt atrași elevii cu înclinație spre muzica vocală. Dar școala, organizațiile de copii și tineret și instituțiile extrașcolare de cultură pentru copii și tineret mai oferă și alte prilejuri pentru întregirea culturii muzicale: concursuri între cercurile corale, organizarea de seri muzicale tematice, discuții pe marginea audițiilor muzicale la radio sau a programelor televizate, a vizionării unor filme muzicale, a activității compozitorilor romîni sau de peste hotare etc.

Cercurile de *muzică instrumentală* (cu ansambluri orchestrale de instrumente populare etc.) se bucură de o deosebită apreciere, îndeosebi cu ocazia serbărilor școlare. În instituțiile extrașcolare se organizează uneori fanfare sau chiar orchestre de muzică simfonică la care iau parte și elevi cu înclinări și aptitudini speciale în domeniul muzicii instrumentale.

În educația estetică, prin mijloace artistice, ocupă un loc însemnat și *cercurile de desen și de artă plastică* ale elevilor. În cercurile de desen se adîncește activitatea din domeniul desenului după natură și a celui tematic. Aceste cercuri au grijă de aspectul artistic, decorativ al serbărilor școlare, organizează convorbiri despre artele plastice, se ocupă de prezentarea artistică a spectacolelor școlare (decorul scenei, costumele „actorilor") ș.a.

Dispoziția naturală spre activitate, joc și mișcare a copiilor este temeiul atracției speciale pe care o exercită asupra lor *arta dansului*. În vacanțe mai ales, în taberele de pionieri, la serbările școlare, cu prilejul vizionării filmelor și programelor televiziunii, a spectacolelor de teatru și de operă și a participării la serbările populare, ei rămîn impresionați de supleța și de grația mișcărilor, de voioșia celor care dansează.

Influența educativă a dansului depinde de adaptarea conținutului și tehnicii mișcărilor acestuia la nivelul de dezvoltare al elevilor. Înțelegerea „ideii" întruchipate în dansul singular și clasic de balet, ca și executarea mișcărilor de excepțională supleță și complexitate pe care acesta le implică nu sînt pe măsura tuturor elevilor, mai ales a celor de vîrstă școlară mică și mijlocie. În școală se învață mai ales dansurile de ansamblu și dansurile de balet care s-au dezvoltat din dansurile populare; expresia („limbajul") acestor din urmă dansuri este plină de simplitate, eleganță și grație.

Dansurile constituie un element esențial al sistemelor de educație fizică, estetică; ele formează o ținută și o conduită socială civilizată, imprimă supleță, agilitate, armonie și grație mișcărilor corporale, dau un ton optimist vieții.

Coordonarea precisă a mișcărilor într-un sistem suplu și natural, expresivitatea și vioiciunea ritmului, sincronizarea ritmului cu muzica respectivă sînt cîteva din deprinderile indispensabile dansului, care se formează numai printr-un exercițiu adecvat, în condiții corespunzătoare.

Predarea dansului se efectuează în *cercurile coregrafice* și în colectivele de dansuri ale instituțiilor extrașcolare de educație și cultură. Aceste cercuri și colective organizează apoi cu copiii care manifestă înclinație spre dans, scenete și spectacole coregrafice cu teme din basme, din viața pionierilor etc. În genere, școala noastră creează condiții (în afară de clasă și în instituțiile extrașcolare) în care toți elevii au posibilitatea să învețe dansul.

Unul din obiectivele organizațiilor de copii și tineret este și elaborarea unor forme de activitate menite să contribuie la educarea estetică a școlarilor. Printre aceste forme, acțiunile de masă cu caracter artistic joacă un rol deosebit. Atractivul „carnaval pionieresc", de exemplu, reprezintă nu numai o înfățișare a rezultatelor activității artistice depuse de pionieri, ci și un prilej pentru a aduce în mijlocul copiilor, scriitori și artiști de seamă care să le înfățișeze, pe temeiul experienței și măiestriei lor creatoare în variate domenii artistice, marile comori ale artei și culturii noastre.

În cadrul palatelor și caselor pionierilor se organizează și o comisie pentru activitatea cultural-artistică ce se ocupă de educația estetică a elevilor. În activitatea îndrumată de această comisie se dezvoltă dragostea pentru frumos a elevilor prin cunoașterea operelor de artă, a folclorului poporului nostru etc., încurajîndu-se participarea acestora la concursurile cultural-artistice. Comisia mai organizează formații de dansuri populare, cercuri de coregrafie, cercul de muzică instrumentală și orchestră, cercul de artă dramatică, de desen și pictură ș.a.

În perioada vacanțelor se organizează concursuri literare, șezători, simpozioane, serbări pionierești etc. — tot atîtea condiții pentru cunoașterea tezaurului artistic al culturii noastre și pentru manifestarea aptitudinilor artistice ale școlarilor.

De asemenea, planul comun întocmit de conducerea școlilor și comitetele U.T.M. din școli conține numeroase forme de activitate care contribuie în mod efectiv la dezvoltarea culturii artistice și literare a elevilor, ca: concursul „Iubiți cartea", scenete literare, vizionări de filme și spectacole, învățarea de cîntece și poezii patriotice, simpozioane etc. Organizația U.T.M. sprijină selecționarea și manifestarea talentelor artistice ale elevilor în brigăzile artistice, în formațiile artistice de cor, la montajele și serile literare ș. a.

Organizarea activităților cu conținut estetic în afara clasei și în afară de școală este dependentă, în largă măsură, de pregătirea specială a cadrelor didactice, de sprijinul familiei etc.; dar, în condițiile școlii noastre, educația estetică și artistică a elevilor în procesul de învățămînt este întregită cu activități corespunzătoare intereselor și aptitudinilor artistice ale acestora, respectîndu-se criteriul liberei alegeri și al liberului consimțămînt al elevului pentru una sau alta din activitățile care îl atrag mai mult, cu scopul de a evita supraîncărcarea. Căci educația estetică în școala de cultură generală nu este un scop în sine, ci un mijloc al dezvoltării multilaterale și armonioase a generației tinere, mijloc care se integrează în ansamblul căilor generale menite să realizeze obiectivele educației comuniste.

Variatele și complexele activități cu conținut estetic pe care le desfășoară tineretul școlar în procesul de învățămînt, în cercuri, în instituțiile culturale, în organizațiile de copii și tineret constituie premisele stimulării și dezvoltării creației artistice la elevi.

Evident că în primele faze această „creație" are un caracter dominant de *reproducere* a unor modele; ea nu reprezintă atît o creație artistică în sensul propriu al cuvîntului, cît o inițiere în tehnica de creație pe temeiul unei experiențe estetice limitate, care continuă preocupările jocului „creator" din perioada preșcolară.

Dimensiunile și natura încercărilor artistice creatoare ale școlarilor se măsoară și se precizează ținînd seama de stadiul de dezvoltare al culturii lor generale, de trăsăturile caracteristice gîndirii, imaginației și vieții lor afective, precum și de posibilitățile pe care le au de a-și însuși mijloacele de expresie specifice diferitelor genuri de artă. Din această afirmație nu este cazul să se conchidă că unii elevi n-ar putea realiza lucruri de o autentică valoare artistică. Exemplele de așa-zisă „precocitate" artistică (mai ales în domeniul muzicii sau artelor plastice) sînt bine cunoscute; se pare însă că aceste fenomene constituie o excepție, nu o normă comună. De altă parte, educația estetică în școala de cultură generală nu urmărește să formeze imediat literați, sculptori, pictori, muzicieni etc., ci să organizeze pentru toți elevii *condiții* de activitate prin mijlocirea cărora să-și poată forma aptitudini artistice înlăuntrul unei dezvoltări integrale și armonioase a personalității lor.

Opera de artă presupune, în afară de unele dispoziții native, un orizont intelectual și moral larg și bogat, o imaginație creatoare îmbinată cu simțul proporțiilor reale și naturale ale fenomenelor vieții, o experiență și ucenicie artistică de lungă durată, o stăpînire a tehnicii artistice, cu un cuvînt talent, care nu apare decît pe temeiul unui proces de muncă necontenită și aprofundată într-un anumit gen de artă. Dezvoltarea aptitudinilor artistice la elevii școlii de cultură generală cu ajutorul activităților cu conținut artistic se realizează concomitent cu îmbogățirea reprezentărilor estetice (din natură, viață și artă) și cu organizarea judicioasă a exercițiilor corespunzătoare de creație, prin mijloacele cărora ei dobîndesc elementele de bază ale tehnicii artistice.

În domeniul creației literare, de exemplu, citirea operelor literare în cadrul cercurilor de specialitate — de către membrii cercurilor și de către cadrele didactice sau de scriitorii și artiștii invitați în acest scop — și continuată apoi de fiecare elev individual le trezește emoții și sentimente puternice, le lărgește sfera noțională a limbajului, deschizîndu-le posibilitatea exprimării în cuvinte proprii a impresiilor, dorințelor, aspirațiilor etc. pe care le trăiesc. Gazetele de perete, revistele și albumele pentru copii și tineret oferă condiții prielnice și numeroase de stimulare a înclinației elevilor spre compuneri cu caracter literar.

Citirea artistică pe roluri, participarea la spectacole de teatru, punerea în scenă a unui basm, a unei povestiri și selecționarea elevilor pentru diferite roluri, stimulează creația dramatică, adică pătrunderea prin gîndire și imaginație a unui rol-personaj și întruchiparea lui prin acțiune, gest, mimică, limbaj.

Cercurile corale și de muzică instrumentală dezvoltă aptitudinea vocală și muzicală, simțul ritmului etc. Elevii care manifestă înclinații deosebite în acest sens se îndrumă, mai tîrziu, spre școlile medii de artă.

Încercările creatoare în domeniul desenului și al artelor plastice, efectuate în cercurile respective sau în instituții extrașcolare, stimulează dezvoltarea și manifestarea aptitudinii artistice-plastice. Elevii care fac dovada unor aptitudini deosebite în această direcție vor fi orientați ulterior spre școli speciale de artă.

Printre formele de activitate care prilejuiesc dezvoltarea creației artistice la elevi este și organizarea judicioasă a serbărilor școlare, a matineelor și seratelor literare și artistice, precum și a concursurilor și expozițiilor ce înfățișează realizările elevilor în diferitele domenii ale artei.

Pregătirea și ținerea serbărilor școlare atît în ceea ce privește cadrul lor exterior (pavoazarea sălii, confecționarea costumelor și a altor materiale), cît și în privința elaborării și desfășurării programelor artistice ale acestora se efectuează cu participarea largă și activă a elevilor. Declamarea, scenetele dramatice etc. contribuie la stimularea și la formarea aptitudinilor artistice speciale ale elevilor. Același rol îl îndeplinesc, de plidă, și concursurile ce se organizează (pentru cea mai bună poezie, schița literară, desen după natură etc.) între clase și școli, precum și expozițiile organizate periodic pe clasă, școală, raion etc., care înfățișează realizările elevilor la desen, arte plastice și lucru manual.

Școala și familia — sesizînd și observînd înclinațiile și interesele artistice ale elevilor — le dirijează pe căi potrivite afirmării lor depline. Fără îndrumare, sprijin și condiții prielnice de realizare, orice aptitudine rămîne în umbră, chiar și atunci cînd ar exista certitudinea unei înzestrări excepționale. În vechile orînduiri sociale, întemeiate pe exploatare și antagonismul de clasă, s-au stins multe talente, lipsindu-le posibilitatea dezvoltării și desăvîrșirii lor. Firește că atît supraestimarea, cît și subestimarea îndeletnicirilor artistice ale elevilor sînt deopotrivă de neindicate.

Societatea și școala noastră asigură tineretului, prin formele, căile și mijloacele arătate, condițiile optime care să ducă la o înflorire nelimitată a capacităților lui creatoare. Unele talente și aptitudini se învederează timpuriu, altele mai tîrziu.

Munca asiduă în vederea dobîndirii unei temeinice culturi generale, și, în limitele acesteia, a unei culturi artistice care dezvăluie aspectele estetice ale existenței — înfrumusețată din ce în ce mai mult prin activitatea omului în societatea socialistă — rămîne condiția primordială și esențială a apariției și manifestării capacității de creație artistică a tineretului nostru școlar.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ

(Р е з ю м е)

В первой части статьи автор указывает на то, что формы и способы эстетического воспитания нашей молодежи основываются на принципах научной эстетики, которая считает, что эстетические ценности являются отражением красоты из реально существующей действительности.

Так как цель эстетического воспитания является формирование способности ос знавания красивого в искусстве, природе и обществе, формирование эстетического вкуса и развитие творческих наклонностей, — совокупность воспитательных форм и способов, используемых в школе, в детских и молодежных организациях, становится разнообразной и сложной.

В школе эстетическое воспитание осуществляется, во-первых, изучением шедевров искусства и литературы, среди которых значительное место занимают шедевры народного искусства.

Изучение литературных шедевров, музыка, рисование, драматическое искусство и хореография, изобразительное искусство, кино, телевидение и др. входят в содержание эстетического воспитания наших учащихся, стимулируют и формируют эстетический вкус и культуру как часть гармоничного и всестороннего развития личности.

L'EDUCATION ESTHÉTIQUE DE LA JEUNESSE SCOLAIRE

(Résumé)

L'auteur montre que les formes et les moyens d'éducation esthétique de la jeunesse se fondent sur les principes de l'esthétique scientifique, qui considère les valeurs artistiques comme une expression du beau de la vie et de la réalité. Les buts essentiels de l'éducation esthétique sont — comme on le sait — la formation chez les élèves de la capacité de percevoir le beau dans l'art, la nature et la société, la formation du goût et du jugement esthétiques, ainsi que le développement de leurs aptitudes créatrices dans le domaine des arts. Aussi, l'ensemble des formes et des moyens employés à cette fin dans l'école, dans les organisations d'enfants et de jeunes et dans les institutions de culture pour la jeunesse, est-il particulièrement varié et complexe.

L'éducation esthétique est réalisée à l'école, en premier lieu, par l'étude des grandes créations artistiques et littéraires, de même que par l'étude de l'art et de la littérature populaires.

L'étude et l'interprétation artistique des oeuvres littéraires, la musique (instrumentale et chorale), le dessin (d'après nature et thématique), l'art dramatique et la chorégraphie, les arts plastiques, le film, la télévision etc. constituent, sous une forme ou une autre, les éléments du contenu de l'éducation esthétique de notre élève, et stimulent et forment son goût et sa culture esthétique, dans le cadre d'un développement harmonieux et multilatéral de la personnalité.

ON THE AESTHETIC EDUCATION OF PUPILS

(Abstract)

The forms and vehicles of aesthetic education of pupils in this country — the author says — are based on the principles of scientific aesthetics which regards aesthetic values as a reflection of the beautiful in life and reality. The aim of aesthetic education is to form in pupils the capacity to perceive the beautiful in nature, society and the fine arts, to shape their artistic taste and aesthetic judgement, as well as to develop their artistic skill. This is achieved in sundry ways in schools, children and youth organizations and educational institutions etc. Aesthetic education in schools is best accomplished through a careful study of the great works of art and literature, especially folk art and literature.

The study and artistic interpretation of literary works, music (instrumental and vocal), drawing (either from nature or based on certain set themes), dramatic art and choreography, the fine arts, cinema and television, are all contributing, in one way or another, to the aesthetic education of Rumanian pupils, shaping their aesthetic taste, and the harmonious and multilateral development of their personality.

PROBLEME ALE CERCETĂRII PSIHO-PEDAGOGICE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI PREȘCOLARE

Conf. univ. URSULA ȘCHIOPU

Problemele privind psihologia copilului și mai ales a copilului de vîrstă preșcolară au stat în atenția specialiștilor de multă vreme. Studiul psihologic al preșcolarului este determinat de faptul că dezvoltarea psihică a copilului între 3—7 ani pune primele probleme de educație colectivă și de folosire a mijloacelor pedagogice menite să acționeze asupra dezvoltării intelectuale, afective, asupra conduitei civilizate a viitorului membru al societății.

În a doua jumătate a sec. al XVIII-lea au apărut materiale numeroase privind dezvoltarea copiilor mici și s-a constituit o bogată tematică pedagogică cu privire la psihologia copilului preșcolar — de exemplu, pedagogia lui Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, apoi a lui Bazedow, Herbart etc. Treptat, au început să apară și lucrări care vizau mai direct problemele de psihologia copilului preșcolar.

Printre primele referiri psihologice despre copilul preșcolar, scrise de oameni de știință romîni, trebuie să le menționăm pe cele care au apărut în unele din lucrările lui N. Vaschide, publicate în revistele „L'Année psychologique", „Révue de Psychologie", între anii 1898—1911. Cercetările originale ale acestui psiholog romîn sînt bine cunoscute în lumea întreagă prin problematica abordată.

O lucrare valoroasă cunoscută și peste hotare este Les Reflexes Condîtionnelles, apărută în 1934, semnată de Gh. Marinescu, unul din cei mai mari neurologi ai timpului și de A. Kreindler, lucrare în care sînt tratate unele probleme ale activității nervoase superioare la copii.

În perioada dintre cele două războaie mondiale au apărut numeroase lucrări cu privire la copii, printre altele, un studiu mai amplu privind problemele psihologice ale gîndirii preșcolarului semnat de G. Georgiade, intitulat „Psihologia gîndirii copilului" (1934). Lucrarea însumează puncte de vedere înaintate în acea vreme în problemele dezvoltării intelectuale a copiilor.

O serie de referiri interesante cu privire la copiii preșcolari sînt în studiile lui Al. Roșca din Cluj, scrise între 1930—1940. Au apărut în această perioadă și studii importante care vizau fie probleme de psihologie a aptitudinilor la

preșcolari, fie probleme ale dezvoltării intelectuale sau morale ale acestora. Tot din acea perioadă datează o serie de traduceri în romînește din lucrările psihologilor de renume mondial, ca A. Binet, E. Claparède etc. În ansamblu, perioada aceea cuprinde un interes din ce în ce mai mare pentru psihologia și pedagogia preșcolară.

În 1941 a apărut prima lucrare originală romînească de Psihologia copilului și a adolescentului, reeditată în 1942, scrisă de Ilie Popescu-Teiușan — lucrare care cuprinde numeroase probleme ale psihologiei copilului preșcolar, privind dezvoltarea intelectuală, afectivă sau emoțională, dezvoltarea imaginației, memoriei, atenției, intereselor etc.

Psihologia și pedagogia preșcolară au devenit astfel domenii cărora li s-a consacrat un interes din ce în ce mai mare. Caracterul colectiv, influența mare a psihologiei funcționaliste și a pedologiei, un spirit mecanicist, relativ îngust, caracterizează însă o bună parte a cercetărilor psiho-pedagogice dinainte de 23 August 1944.

Cu timpul, în cercetările psiho-pedagogice intervin, ca și în alte tipuri de cercetări, o serie de schimbări importante. Informația științifică a devenit mai largă și multilaterală, cuprinzînd și lucrări de psihologie și pedagogie preșcolară din alte țări.

Dar, caracteristica cea mai importantă a lucrărilor de psihologie și de pedagogie preșcolară constă în atenția acordată unor probleme teoretice, în nivelul lor ideologic înalt, în prezența unei poziții materialiste cu privire la problemele fundamentale ale teoriei dezvoltării psihice, în caracterul lor orientat spre concluzii și propuneri pedagogice practice [1], necesare activității ample de educație comunistă. În aceste condiții se poate considera că munca harnică a diferiților cercetători a adus o contribuție importantă în acest domeniu de activitate și de gîndire.

În aceste condiții, numărul și ponderea lucrărilor au crescut, în ansamblu. Înființarea unui număr mare de grădinițe în care lucrează foarte multe educatoare, tendința de creștere continuă a instituțiilor preșcolare, au adus după sine cerințe de organizare a învățămîntului de pregătire de cadre medii și superioare pentru acest sector al învățămîntului și culturii. Înființarea — prin reforma învățămîntului — a predării psihologiei copilului la Universitatea din București și la celelalte universități din țară, ca și organizarea unor secții și sectoare la institutele de cercetări în care se studiază probleme psiho-pedagogice preșcolare, constituie rețeaua organizatorică care demonstrează avîntul cercetărilor în domeniul preșcolar.

Pentru munca celor care se ocupă de educația copiilor preșcolari, au apărut o serie de lucrări importante și anume: „Psihologia copilului preșcolar", sub redacția lui Al. Roșca și A. Chircev, E.S.D.P., 1960, „Pedagogia preșcolară" de M. Taiban, M. Bernițchi, E. Chircev, Fl. Andreescu, E.S.D.P., 1961; „Cartea educatoarei", sub red. V. Manasia (1962), sub egida Institutului de Științe Pedagogice. Această lucrare reunește eforturile competente ale unui colectiv larg (14 autori). La acestea se adaugă și un capitol amplu în cursul de „Psihologia copilului" de Ursula Șchiopu (E.S.D.P., 1963).

[1] Stanciu Stoian: *Crearea unei gîndiri pedagogice socialiste în R.P.R.*, Revista de pedagogie nr. 4/1961.

În lucrările menţionate mai sus se prezintă problematica psiho-pedagogică de ansamblu a perioadei preşcolare, expunîndu-se cele mai importante probleme legate de dezvoltarea şi educarea copilului preşcolar. Lucrările amintite prezintă un sistem închegat şi un punct de vedere unitar teoretic cu privire la caracteristicile determinismului complex în cadrul căruia are loc procesul dezvoltării psihice a copilului preşcolar. În lucrările mai sus menţionate procesul dezvoltării psihice a fost privit din punctul de vedere al esenţei, al dialecticii sale, ca un moment de constituire de însuşiri psihice stadiale şi psihoindividuale ce se exprimă în „modificarea relaţiilor sale cu cei din jur, prin schimbarea atitudinii sale faţă de mediul înconjurător“ [2] şi ca perfecţionare a activităţii.

Aceste modificări calitative au fost explicate prin lupta contrariilor şi prin unitatea lor [3]. Aplicarea tezei leniniste cu privire la lupta contrariilor în domeniul psihologiei copilului a permis analiza pas cu pas a modului în care are loc procesul constituirii capacităţilor, ca efect al opoziţiei dintre totalitatea cerinţelor ce se manifestă faţă de copil la un anumit moment dat şi totalitatea posibilităţilor de a răspunde acestor cerinţe.

Opunîndu-se cercetărilor şi lucrărilor psihologice biologizante, hormiste etc. lucrările şi manualele mai sus citate au valorificat ceea ce era pozitiv în munca ştiinţifică din lucrările psihologilor din întreaga lume şi au creat o reprezentare nouă mai veridică a psihologiei preşcolare. „Modelul stadial“ preşcolar se caracterizează printr-o impetuoasă dezvoltare a capacităţilor de cunoaştere, prin organizarea gîndirii şi imaginaţiei, prin complicarea afectivităţii (prin dezvoltarea sentimentelor şi a unor stări afective complexe) şi prin dezvoltarea şi complicarea conduitei intenţionale. S-a subliniat, în mod deosebit, în lucrările citate, faptul că perioada preşcolară se caracterizează prin constituirea bazelor personalităţii, a primelor trăsături de caracter şi a unor importante componente ale conduitei civilizate sub influenţa mediului, dar mai ales a educaţiei. Aceste lucrări au făcut referiri şi au integrat tot ceea ce a devenit bun verificat în psihologia şi pedagogia preşcolară.

În contextul manualelor, al cursurilor ca şi al unor cercetări, lucrări de sinteză, se dezvoltă de obicei teoria, metodologia şi baza faptică a ştiinţelor particulare respective. Din acest punct de vedere lucrările mai sus citate reprezintă momentul de închegare a punctului de vedere materialist-dialectic în psihologia şi pedagogia preşcolară de la noi şi ansamblul ipotezelor implicit constituite pentru acele probleme şi aspecte care — fiind mai puţin studiate — au trebuit să fie totuşi raportate la sistem.

Reprezentînd verigi şi momente ale unei dezvoltări istorice a ştiinţei psihologice şi pedagogice preşcolare şi un studiu teoretic al unui anumit stadiu tot istoric de dezvoltare a cerinţelor social-practice, legat de organizarea învăţămîntului preşcolar, manualele şi cursurile în care se dezvoltă preocupări legate de preşcolar, alături de nenumărate îndrumătoare, lucrări de metodică etc. — reprezintă un efort complex ce se cere încadrat, atît din punct de vedere istoric, cît şi social-politic. Acest efort reuneşte truda şi

[2] Al. Roşca şi A. Chircev: *Psihologia copilului preşcolar*, manual E.S.D.P., 1960, pag. 19.

[3] U. Şchiopu: *Curs de psihologia copilului*, E.D.P., 1963, pag. 6.

hărnicia, talentul și erudiția, entuziasmul și forța psihologilor și pedagogilor noștri care — în lumina principiilor clarvăzătoare ale politicii educative a P.M.R. și a Guvernului — au făcut să se dezvolte idei creatoare și o mișcare importantă legată de cunoașterea și de educarea copiilor, înainte de intrarea acestora în școală.

Cercetările și studiile privitoare la preșcolari pot fi împărțite în mai multe categorii. Așa sînt, de pildă, studiile care vizează analiza științifică a unor particularități psihice spre a determina prin acestea caracterul unor legități fie stadiale, fie psihoindividuale. Aceasta este categoria cercetărilor cu caracter fundamental. Așa sînt studiile asupra problemelor percepției (P. Pufan) asupra reprezentărilor (P. Popescu-Neveanu, D. Macadziob, M. Floru) etc.

Alte categorii de cercetări privesc probleme legate de particularitățile dezvoltării conduitei copiilor preșcolari și ca atare vizează probleme educative legate de acestea. Semnalăm cercetările cu privire la joc (U. Șchiopu), la activitatea voluntară (V. Ionescu) etc.

În sfîrșit, lucrări cu caracter de îndrumare, sfaturi pedagogice și medicale — constituie de asemenea materialele de propagandă pedagogică. Dintre acestea menționăm colecția „În ajutorul părinților" publicată de Editura didactică și pedagogică.

În cele de mai jos ne vom opri doar asupra acelor lucrări și studii care se referă la probleme de psihologie preșcolară, deși printre lucrările efectuate de cunoscuți cercetători pedagogi există unele cu vădit caracter complex și care expun experimente remarcabile în legătură cu copiii preșcolari, cum sînt, de exemplu, lucrările semnate de Manasia Virginia [4] sau de Maria Sîrbu-Taiban.

★

În categoria studiilor care se ocupă de probleme psihologice complexe, teoretico-metodologice au existat anumite predilecții.

Așa, de pildă, au fost studiate o serie de probleme ale caracteristicilor percepțiilor și ale spiritului de observație al copiilor preșcolari. Din acest punct de vedere subliniem o serie de lucrări asupra percepției [5] și reprezentării mărimilor [6], ca și asupra relațiilor de dominantă în percepție [7]. Au fost studiate și alte raporturi perceptive la preșcolari [8].

În problemele reprezentărilor și ale dezvoltării lor la preșcolari au apărut, de asemenea, o serie de lucrări care au încercat să analizeze mai ales dezvol-

---

[4] Vezi V. Manasia, Boștină Maria-Ioana: *De la grădiniță la școală*, E.S.D.P., 1961.

[5] P. Pufan: *Unele cercetări cu privire la constanța de mărime la copii*, Revista Universității C. I. Parhon, seria științe sociale, nr. 4/1955.

[6] P. Pufan: *Observații privitoare la reprezentările de mărime ale copiilor*. Revista de pedagogie nr. 5/1959.

[7] P. Popescu-Neveanu și P. Pufan: *Unele aspecte ale corelației dintre însușirile spațiale și cele de culoare în dezvoltarea percepției*, Revista de psihologie nr. 4/1957.

[8] M. Bejat: *Cîteva date în legătură cu perceperea raportului dintre volum și greutate la copilul preșcolar*, Revista de psihologie, an I, nr. 1—2/1954.

tarea funcției cognitive a percepțiilor și reprezentărilor [9]. O problemă deosebit de importantă este aceea a organizării semnificației reprezentărilor [10].

Problema prezintă importanță atît pentru înțelegerea modului în care se constituie reprezentările, cît și pentru analiza instrumentului facilizator al acestei constituiri. Pe baza unor experiențe complexe s-au pus în evidență procesul de conlucrare a organelor de simț (văz-tact) și rolul „stocajului" senzorial în constituirea reprezentărilor. În același timp, cercetările asupra reprezentărilor au arătat că există etape în formarea reprezentărilor chiar la copilul preșcolar. Rolul cel mai important în dezvoltarea și organizarea reprezentărilor revine celui de-al doilea sistem de semnalizare prin intermediul căruia se realizează ample și complexe generalizări. Cuvîntul face ca imaginea să devină mai stabilă și mai plastică, mai stabilă cu termen de comparație ce nu se dizolvă în percepție, mai plastică în sensul posibilității corelării ei cu alte imagini și a efectuării în condiții optime a procesului de recunoaștere. De altfel, există și o transformare a percepției prin intermediul activității și influenței verbale. În această privință unele cercetări efectuate de P. Pufan [11] au deschis o problematică deosebit de interesantă ce se referă la inegala dezvoltare a capacității de recepție senzorială, fapt ce conferă percepțiilor în dezvoltare anumite însușiri.

Lucrările apărute privind dezvoltarea percepțiilor și reprezentărilor copiilor preșcolari au fundamentat înțelegerea documentat teoretică a cîtorva aspecte mai importante specifice dezvoltării psihice a preșcolarilor, și anume:

a) S-a expus și analizat pe căi experimentale teza cu privire la dezvoltarea intensivă a percepției și reprezentărilor în perioada preșcolară, perioadă caracterizată mai ales prin modificări calitative, cum ar fi constituirea constantelor perceptive ca expresii ale unei acțiuni generalizatoare intense, sub influența sumării experienței perceptive a copiilor și a modificării intercorelației dintre analizatorii exteroceptivi.

b) S-a dezvoltat teza creșterii capacității de receptivitate, de plasticitate și de extensivitate a percepțiilor în perioada preșcolară, punîndu-se în evidență faptul că actul perceptiv devine mai organizat și complex, putînd să se exprime ca *act de observație*, învestit cu o valoare de cunoaștere foarte mare. Consecința acestei transformări ontogenetice este deosebit de importantă, deoarece are semnificația modificării întregului plan al experienței directe, nemijlocite, de cunoaștere.

c) S-a pus în evidență rolul de organizator de prim ordin al cuvîntului (și implicit al influenței educative) în dezvoltarea capacităților perceptive.

O altă serie de cercetări fundamentale se referă la probleme ale dezvoltării planului cunoașterii mijlocite a copilului preșcolar.

Din acest punct de vedere, lucrarea amplă cu titlul „Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză" de T. Slama-Cazacu, apărută în Editura

---

[9] P. Popescu-Neveanu, Greta Schidlof: *Rolul cuvîntului în formarea imaginilor noi*, Analele romîno—sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1959.

[10] P. Popescu-Neveanu, D. Macadziob și M. Floru: *Studiul unor particularități ale dezvoltării generalizării în reprezentare*, Revista de psihologie nr. 4/1958.

[11] P. Pufan: *Rolul asociațiilor și al elementului categorial-logic în formarea semnificației percepției copilului preșcolar*, Revista de psihologie nr. 1—2/1956.

Academiei R.P.R., în 1957, a dezvoltat o serie de probleme și a prezentat un mare număr de protocoale legate de multiple aspecte ale conduitei verbale a copiilor preșcolari, inclusiv de problemele stilului verbal [12]. Această lucrare și altele semnate de alți autori [13] au deschis o serie de probleme noi, criticînd poziția teoretică metodologică a unuia din cei mai mari psihologi ai Europei — și anume J. Piaget — care între anii 1923—1934 a dezvoltat teoria egocentrismului infantil, teorie ce susținea în fond teze ale dezvoltării individualiste, independente de influența socială a experienței copilului. Teoria dezvoltată de J. Piaget a trezit un lung și amplu comentariu, timp de mai bine de 25 ani, în publicațiile psihologice.

Studiile romînești mai sus menționate și în special lucrările Tatianei Cazacu au arătat, pe baza unui vast material de observație și experiment, cît de complex socializată este gîndirea copilului preșcolar. De altfel, se știe că instrumentul gîndirii, cuvîntul ca vehiculator de experiență, nu este o creație individuală, ci este un instrument social. Noțiunile denumite prin cuvinte sînt produse social-istorice ale experienței generale social-umane. În timp ce *gîndirea* este un act de prelucrare individuală netransmisibil direct, cuvintele nu sînt de loc produse individuale. Ele au o stabilitate relativă social-istorică și permit realizarea și dezvoltarea gîndirii individuale cuprinzînd o concentrare de experiență social-istorică mult mai mare decît aceea specifică momentului și persoanei care folosește o noțiune (un cuvînt oarecare).

Studiile psihologice de la noi din țară cu privire la dezvoltarea gîndirii copilului preșcolar au pus în evidență prezența unor noțiuni, încă empirice, dar reale și active la copiii preșcolari. S-au analizat și alte aspecte ale dezvoltării gîndirii și în special caracterul concret, practic, situativ al raționamentelor preșcolarilor.

Tot în problemele psihologice ale proceselor superioare de cunoaștere au fost dezbătute problemele organizării caracterului logic al gîndirii în perioada preșcolară. În această privință, prezintă interes unele lucrări și comunicări științifice cu privire la elementul categorial logic la copiii preșcolari [14].

Problema constituirii gîndirii cu acele calificative operative ce o caracterizează ca atare a fost dezbătută și în alte lucrări. Din acest punct de vedere a fost studiat procesul de reflectare a relațiilor cauzale și al constituirii cauzalității ca o condiție internă a gîndirii, ca un mijloc operativ propriu ce se constituie în perioada preșcolară [15].

---

[12] T. Slama-Cazacu: *Aspecte ale stilului vorbirii copilului*, Studii și cercetări lingvistice, an. VIII, nr. 3/1957.

[13] Ursula Șchiopu: *Curs de psihologia copilului*, vol. I, Litografia învățămîntului, 1955 și vol. II, 1956 și P. Pufan, *lucrările citate.*

[14] P. Pufan: *Cîteva observații cu privire la elementul categorial logic la copiii preșcolari*, vol. Comunicări — sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice, ESDP, 1956.

[15] U. Șchiopu și D. Macadziob: *Unele aspecte ale dezvoltării gîndirii cauzale la preșcolari*, Culegere de studii de psihologie, vol. IV, Ed. Academici R.P.R.

În sfîrșit, mai există o serie de studii cu caracter general psiho-pedagogic ce adîncesc diverse aspecte importante ale problemelor gîndirii și limbajului în perioada preșcolară.

Cercetările cu caracter fundamental elaborate în domeniul psihologiei copilului preșcolar — cu privire la aspectele evolutive ale gîndirii — au pus în evidență o serie de teze teoretice materialist-dialectice de mare importanță, dintre care subliniem următoarele:

a) Funcțiile reflectoare ale gîndirii copilului preșcolar se formează intens în perioada preșcolară prin constituirea „figurilor logice".

b) Capacitatea de generalizare se electrizează în această perioadă datorită dezvoltării caracterului logic al gîndirii — caracter dobîndit prin constituirea funcției operative active a abstractizării, funcție facilitată de folosirea vorbirii.

c) Perioada preșcolară se caracterizează prin organizarea raționamentului și a operării cu judecăți ce se controlează activ în practică — ceea ce conferă gîndirii în etapa preșcolară un caracter empiric larg.

Una din particularitățile cele mai proprii preșcolarului, dezvoltarea imaginației și a creației, a prilejuit, de asemenea, interesul cercetării științifice. Au apărut, printre altele, un studiu asupra particularităților imaginației copiilor [16] și o monografie semnată de U. Șchiopu și M. Gîrboveanu privind creația artistică a copiilor preșcolari și școlari mici [17]. Combătîndu-se teoria idealistă a „modelului intern", dezvoltată de Luquet, studiul analizează caracteristicile evolutive ale desenului la copiii preșcolari și la școlarii mici, pornind de la teza că desenul reprezintă rezolvarea unor contradicții între caracterul complex și evoluat al percepției și reprezentării obiectelor și capacitățile reduse de reprezentare grafică a acestora. Se analizează modul în care are loc treptat procesul de desprindere grafică a formei schematice a obiectelor, constituindu-se astfel o serie de „clișee" care facilitează procesul desenării. Clișeele pot să fie „deschise" sau „închise", folosirea lor de către preșcolari este foarte evidentă. În studiu au fost analizate și anumite diferențe între desenul după natură și cel tematic și s-au făcut unele recomandări privind stimularea activității de desenare a copiilor preșcolari.

Studiul subliniază totodată — de pe poziția materialist-dialectică — o serie de particularități ale desenului tematic și după natură, combătînd teoria idealistă a modelului intern dezvoltată de Luquet.

Au mai apărut unele preocupări, note și observații cu privire la activitatea creatoare a copiilor preșcolari, dintre care citîm pe cele cu privire la gîndirea artistică [18], cu privire la verificarea progreselor în activitatea de desen a copiilor preșcolari [19].

---

[16] P. Popescu-Neveanu, Șt. Zisulescu: *Studiul particularităților imaginației la copilul preșcolar*, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, 1959.

[17] U. Șchiopu și M. Gîrboveanu: *Dezvoltarea creației artistice în desenele copiilor*, Culegeri de studii de psihologie, vol. IV, 1962.

[18] P. Golu: *Unele aspecte ale fazei inițiale în dezvoltarea gîndirii artistice*, Revista de psihologie nr. 2/1959.

[19] A. V. Lovinescu: *În legătură cu desenele preșcolarilor*, Revista de pedagogie nr. 7/1963.

Ansamblul acestor studii constituie o realizare importantă în domeniul psihologiei creației artistice a copilului. Desigur, în anii ce vor urma aceste începuturi se vor amplifica, dată fiind importanța lor.

Nici unele probleme legate de caracteristicile dezvoltării voinței [20] și ale comportării preșcolarilor în colectiv [21] nu au fost omise.

În sfîrșit, la toate acestea trebuie să adăugăm o serie de lucrări privind problemele jocurilor, ca formă de activitate de bază a copiilor preșcolari [22] și problema jucăriilor, a condițiilor pedagogice și igienice ale acestora [23].

Există și o serie de studii privind tulburările în dezvoltarea psihică și diferitele aspecte ale acestora (B. Zörgö, R. Erdelyi, K. odor, M. Roșca, C. Păunescu, C. Calavrezo, Sen Alexandru, M. Peteanu etc.).

În aceste tipuri de cercetări au fost studiate unele particularități privind activitatea copiilor oligofreni, cazuri de întîrzieri și defecte de vorbire, cazuri de mutism electiv etc. Important ni se pare faptul că în toate cercetările de acest fel s-au prezentat și momente de *evoluție*, unele posibilități, ce-i drept reduse, dar reale de *dezvoltare*. Firește domeniul tulburărilor și întîrzierilor în dezvoltare este deosebit de greu de abordat. De aceea, studiile experimentale și observative în acest domeniu se efectuează mai greu. Stăruința unor cercetători, mai ales a celor de la Cluj, în domeniul tulburărilor și întîrzierilor de dezvoltare psihică, merită să fie consemnată.

★

Cercetările psihologice cu privire la copilul preșcolar au pus în evidență o serie de importante caracteristici psihologice, legități privind particularitățile dezvoltării stadiale generale și particularități privind determinismul dezvoltării diferitelor caracteristici psihice.

Din ansamblul cercetărilor cu caracter fundamental se desprind o serie de teze importante privind aspectele dezvoltării psihice a copiilor preșcolari. Așa sînt, în special, acele probleme care se referă la relația dintre dezvoltare și educație, la problema caracteristicilor determinismului psihologic și aspecte ce se referă la problemele particularităților individuale în dezvoltare.

În ce privește prima problemă, aceea a relației dintre dezvoltare și educație, ansamblul cercetărilor expuse mai sus a pus în evidență teza leninistă privind caracterul complex al dezvoltării, rolul formativ al educației. Procesul reflectării realității obiective este un proces central informativ, ce se realizează în cadrul unor influențe educative imediate, corelate cu ansamblul influențelor educative anterioare. Nici un moment al dezvoltării psihice nu are caracter de influență exclusivistă, de aceea dezvoltarea apare

---

[20] V. Ionescu: *Probleme psihologice ale dezvoltării activității voluntare la copii*, Revista de psihologie nr. 2 1959.

[21] D. Dogaru: *Observații psihologice asupra rolului activității primelor elemente ale comportării preșcolarilor în colectiv*, Culegere de studii de psihologie, vol. II, 1954.

[22] U. Șchiopu: *Contribuții la analiza psihologică a problemelor jocului la copii*, Culegere de studii de psihologie, vol. II, 1955.

[23] Milota D., M. Manafu: *Importanța jucăriilor asupra dezvoltării intelectuale a copiilor*, Pediatrie nr. 5/1952.

ca un proces dialectic în care modificările se produc sub influenţe acumulate şi — dat fiind faptul că o modificare oarecare acţionează profund în planul intern — transformările au efecte secundare prelungite largi, extinse peste limitele momentului şi cauzelor directe ce le-au produs. Aceasta este teza leninistă a acumulărilor cantitative şi a transformărilor calitative, confirmată la tot pasul în domeniul psihologiei copilului.

În cercetările mai sus menţionate au apărut şi unele caracteristici ale determinismului în psihologia copilului. Determinismul complex ce caracterizează fenomenele complexe priveşte modul în care cauzele externe acţionează prin intermediul condiţiilor interne (Lenin) şi modul în care în procesul reflectării subiective a realităţii obiective există o continuă determinare obiectivă — prin natura acţiunii obiective a fenomenelor, prin natura obiectivă a organelor de simţ şi a vorbirii ca instrumente de reflectare formate în urma acţiunii de adaptare social-istorică, şi prin natura acţiunii obiective corectoare a activităţii şi a practicii.

În sfîrşit, cercetările psihologice de mai sus au pus în evidenţă — în afară de etapele evolutive ale perioadei preşcolare — particularităţi psihoindividuale privind diferite aspecte, laturi şi momente ale activităţii preşcolarilor,

Din păcate, această problemă psihologică importantă a fost tratată adeseori sumar în majoritatea lucrărilor.

Dezvoltarea multilaterală a problemelor de psihologie preşcolară constituie o importantă contribuţie ştiinţifică, atît prin caracteristicile informative pe care le prezintă, cît mai ales prin spiritul filozofic materialist-dialectic în numele căruia militează.

Desigur, sumara noastră trecere în revistă, a unor eforturi şi realizări în domeniul psihologiei preşcolare evidenţiază şi unele laturi limitative ale acestei activităţi. Se impune o mai bună coordonare şi continuitate în cercetările privind psihologia preşcolară. Este necesar să apară studii mai numeroase de psiho-fiziologie preşcolară.

Nejustificată este lipsa de abordare a unor probleme de psiho-sociologie infantilă. Structura şi caracteristicile psihologice ale relaţiilor familiale ale copiilor preşcolari, dezvoltarea deprinderilor, a afectivităţii, a gusturilor, a intereselor etc. sînt tot atîtea probleme de mare interes ce nu au fost încă abordate.

Problemele legate de influenţa structurii familiei, a jocului în parcuri sau în colectivele din grădiniţă, au fost tratate uneori sumar şi la nivel declarativ.

Se cer studiate şi probleme de bilingvism, ca şi alte probleme legate de cazuri particulare (timiditatea, încăpăţînarea, cu toate variantele lor şi cu toate condiţiile ce le generează). Am îndrăzni să spunem că de fapt problema abordării unor probleme de psihologie preşcolară este echivalentă cu aceea a abordării la nivel ştiinţific. Este nevoie de amplificarea eforturilor ştiinţifice în domeniul acesta important al muncii ştiinţifice, domeniu în care va fi necesar ca pe viitor să apară studii mai numeroase.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

ВОПРОСЫ ПСИХО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

(Резюме)

В статье излагаются широко обсужденные вопросы дошкольного воспитания; автор подчеркивает, что в этой области уже накоплено много достижений как научного, так и практического характера.

Научное исследование дошкольного периода характеризуется богатым научным вкладом румынских ученых, начиная еще с последних десятилетий XIX и первых годов XX века трудами Н. Васкиде, А. Крейндлер, которые в своих работах привели многочисленные интересные наблюдения над психическим развитием ребенка.

В последние десятилетия исследования в области психологии нашего дошкольника продемонстрировали большой интерес и высокую требовательность к теории стадиального развития и к вопросам диалектики развития познавательных процессов у детей от 3 до 7 лет.

В заключительной части автор указывает и на другие вопросы, которые должны быть исследованы в недалеком будущем.

PROBLÈMES DE LA RECHERCHE PSYCHO-PÉDAGOGIQUE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

(Résumé)

L'article expose les problèmes les plus largement discutés au sujet du secteur préscolaire et souligne le fait que, dans ce domaine, il existe une série de réalisations scientifiques importantes, à côté de nombreuses réalisations pratiques, sociales, déterminées par le développement du réseau de l'enseignement préscolaire.

La recherche scientifique de l'enfance préscolaire se caractérise par une riche contribution des hommes de science roumains, dès la fin du XIX-e siècle et le début du XX-e siècle. N. Vaschide, Gh. Marinescu, A. Kreindler ont publié en ce temps — là des ouvrages où ils faisaient de nombreuses et intéressantes observations à l'égard du développement psychique des enfants.

Ces derniers temps, les recherches en matière de psychologie de l'enfant préscolaire, effectuées en R.P.R., ont manifesté un intérêt plus direct et une exigence particulière en ce qui concerne la théorie du développement par étapes (dans les manuels et les cours), et les problèmes de la dialectique du développement des processus de la connaissance (perceptions, représentations, pensée, imagination), chez les enfants de 3—7 ans.

On montre dans l'article qu'à l'avenir nos spécialistes devraient étudier de nombreux autres problèmes, nécessaires et importants.

QUESTIONS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN INFANT SCHOOL EDUCATION

(Abstract)

The article spotlights several remarkable achievements, both scientific and practical, in pre-school education connected with the development in Rumania of a wide infant school network.

Infancy was closely examined in Rumania as early as the end of the 19th century and the beginning of the 20th century in the works of N. Vaschide, G. Marinescu and A. Kreindler, where there are quite a number of interesting remarks concerning the psychical development of children in this age-group. In recent years special importance has been attached in this country to questions of infant psychology, such as the stage-by-stage development theory and the dialectics of the development of knowledge processes (e.g. perceptions, representations, thinking, imagination) in infants aged 3—7.

The article concludes with a list of problems to be studied by our experts on educational psychology in the near future.

0641

DESPRE SISTEMUL MUNCII DE ÎNDRUMARE ŞI DE CONTROL AL ŞCOLILOR

ION T. RADU
Inspector general şef în Ministerul Învăţămîntului

Pregătirea unor oameni bine instruiţi şi educaţi, militanţi activi pentru triumful socialismului, demni de epoca socialismului victorios şi a construirii comunismului, constituie o măreaţă sarcină încredinţată de popor şcolii. La realizarea acestei sarcini sînt chemate să-şi aducă întreaga lor contribuţie cadrele de îndrumare şi de control — inspectorii şi lectorii institutelor de perfecţionare — care trebuie să-şi îmbine eforturile cu acelea ale educatoarelor, învăţătorilor şi profesorilor care îşi desfăşoară activitatea în şcoli.

Activitatea de îndrumare şi de control se încadrează în ansamblul măsurilor luate pentru dezvoltarea neîntreruptă a învăţămîntului din ţara noastră.

O dată cu reforma învăţămîntului, care marchează hotarul dintre şcoala veche şi şcoala nouă, socialistă, controlul şi îndrumarea muncii de instrucţie şi educaţie a dobîndit un caracter nou, în conformitate cu principiile de organizare a învăţămîntului din ţara noastră.

Activitatea de îndrumare şi de control a şcolilor s-a perfecţionat continuu, precizîndu-şi conţinutul, orientarea şi dobîndind un caracter nou. Ea a adus o contribuţie importantă la ridicarea continuă a nivelului procesului instructiv-educativ, la formarea unui corp didactic bine pregătit, atît din punctul de vedere al specialităţii, cît şi din punct de vedere ideologico-politic şi pedagogic.

Selecţionarea unor cadre de îndrumare şi de control bine pregătite şi cu o bogată experienţă în activitatea didactică, perfecţionarea metodelor de îndrumare şi de control, dezvoltarea inspecţiei de specialitate, precizarea competenţei şi sarcinilor tuturor organelor de îndrumare şi de control în cadrul unui sistem închegat, unitar, sînt numai cîteva din măsurile luate de Ministerul Învăţămîntului, care au făcut din sistemul de îndrumare şi de control o pîrghie puternică în realizarea sarcinilor trasate şcolii de partid şi guvern.

Multe probleme ale muncii de îndrumare și de control au făcut obiectul unor materiale apărute în publicațiile de specialitate sau al unor comunicări în cadrul „Lecturilor pedagogice". Acestea s-au referit mai ales la unele aspecte metodice ale muncii de îndrumare și de control, la tehnica unor operații efectuate în acest proces.

În materialul de față ne vom referi la aspectele cele mai generale ale sistemului de îndrumare și de control.

★

Experiența acumulată de învățămîntul nostru în acest domeniu, ne ajută să precizăm sarcinile generale ale activității de îndrumare și de control, rolul acesteia în sistemul de conducere a învățămîntului din țara noastră.

Rolul și sarcinile inspecției școlare izvorăsc din scopul general al școlii: instruirea și educarea elevilor în spirit comunist. De aceea, inspecția școlară trebuie să pună pe primul plan controlul îndeplinirii cerințelor determinate de aceasta și trebuie, în primul rînd, să asigure aplicarea hotărîrilor date de partid și guvern, a actelor normative, precum și a altor dispoziții și îndrumări privind instruirea și educarea comunistă a tineretului școlar în strînsă legătură cu cerințele vieții. În această privință, activitatea de îndrumare și de control a adus o contribuție însemnată în mobilizarea personalului didactic la realizarea celor mai importante sarcini ca: lichidarea neștiinței de carte, realizarea învățămîntului elementar general, ridicarea continuă a nivelului predării, întărirea legăturii școlii cu viața, îmbunătățirea muncii de educație patriotică în rîndul elevilor.

Activitatea de îndrumare și de control acționează pe un front larg, cuprinzînd toate sectoarele de activitate ale școlilor și ale altor instituții de educație. Ea cuprinde, în sfera preocupărilor, *problemele de conținut ale învățămîntului* (aplicarea planurilor de învățămînt și a programelor școlare, nivelul predării lecțiilor, conținutul științific și educativ al acestora, organizarea și conținutul activităților educative care întregesc sistemul general de instruire și educare a elevilor — orele de dirigenție, activitățile în afara clasei și școlii), *nivelul de pregătire a elevilor* (calitatea cunoștințelor, formarea deprinderilor), *activitatea de perfecționare a cadrelor*, *realizarea învățămîntului general*, *întărirea bazei didactico-materiale a școlilor*, adică realizarea integrală a planului de stat în domeniul învățămîntului.

Inspecția școlară are și sarcina *de a îndruma permanent personalul didactic*, *de a studia și populariza experiența pozitivă din activitatea unor pedagogi*, de a contribui la înlăturarea unor lipsuri ce se mai manifestă în activitatea instructiv-educativă. Din acest punct de vedere, activitatea de îndrumare și de control se desfășoară în strînsă legătură cu munca metodică organizată în școli sau la nivel raional și regional, cît și cu celelalte forme ale sistemului de perfecționare a personalului didactic.

De asemenea, prin contactul nemijlocit cu activitatea școlilor, prin studierea profundă a procesului instructiv-educativ controlul și îndrumarea realizează o *legătură permanentă între unitățile de învățămînt și de educație*, *pe de o parte*, *și organele de conducere a învățămîntului* pe de altă parte, dînd

posibilitatea acestora să adopte măsurile corespunzătoare pentru îmbunătățirea muncii de învățămînt.

Înțelegerea rolului inspecției școlare în activitatea complexă de conducere a învățămîntului, constituie, fără îndoială, o primă condiție pentru sporirea eficienței acesteia. Aceasta ușurează stabilirea obiectivelor, dă o perspectivă clară. Pentru realizarea sarcinilor ce-i revin, trebuie precizate modul în care se desfășoară controlul și îndrumarea și *cerințele* a căror îndeplinire asigură o activitate încununată de succes.

Legile obiective ale dezvoltării societății socialiste impun organizarea și planificarea în toate domeniile de activitate. Organizarea și planificarea, aspecte strîns legate între ele, înseamnă stabilirea unui scop, precizarea sarcinilor, justa distribuire a forțelor, a resurselor umane și materiale. Aceste cerințe sînt pe deplin valabile și pentru munca de conducere a învățămîntului. Activitatea instructiv-educativă, urmărind un scop precis — educația comunistă a tineretului — are un caracter programatic, organizat și planificat. De aceea, controlul și îndrumarea acestei munci au un caracter *organizat* și *planificat*. Numai în acest fel se poate constata și determina realizarea diferitelor sarcini ale educației comuniste, la un nivel corespunzător și la termenele stabilite. Justa organizare și planificare a inspecției școlare contribuie la sporirea eficienței muncii personalului didactic și de conducere, asigură informarea la timp a organelor de conducere cu privire la felul în care se realizează sarcinile educației comuniste a tineretului, la problemele noi ce se ridică în practica instructiv-educativă, la rezultatele măsurilor luate și la altele.

Planificarea muncii de îndrumare și de control ajută organelor respective să rezolve organizat sarcinile, să nu se piardă în amănunte, să sesizeze în orice moment sarcinile cele mai importante pentru a le pune în centrul activității, în vederea rezolvării lor, în primul rînd, ușurîndu-se astfel rezolvarea celorlalte probleme secundare, legate de primele.

Controlul și îndrumarea, realizate în mod organizat și planificat, presupun ca orice inspecție să aibă un scop clar și precis, să aibă în vedere realizarea unuia sau altuia din diferitele aspecte ale activității școlilor. Totodată, aceasta determină și caracterul *sistematic* al controlului. Complexitatea muncii instructiv-educative face necesar ca controlul și îndrumarea să se exercite metodic, permanent. Verificarea la întîmplare și neplanificată nu poate da rezultate. Aceasta implică ca, într-o etapă dată, trimestru sau an școlar, să fie inspectate toate unitățile sau cadrele didactice în subordine și să fie cercetate, de regulă, toate aspectele activității instructiv-educative, organizatorice și de conducere.

De asemenea, aceasta mai presupune ca activitatea școlilor și a cadrelor didactice să fie controlată în diferitele ei etape principale: pregătirea deschiderii anului școlar, organizarea activității didactice în primele săptămîni după deschiderea cursurilor, activitatea școlii în plină desfășurare.

În realizarea unui control sistematic, un rol important îl are alcătuirea cu grijă a planului de control, în care trebuie să se reflecte scopurile, obiectivele și metodele folosite.

Controlul și îndrumarea trebuie să aibă un caracter *continuu* și *temeinic*. Este necesar ca la o inspecție dată să se pornească întotdeauna de la starea

de lucruri constatată la inspecția precedentă, pentru a se înregistra progresul. Inspectarea unei unități sau a unui cadru didactic trebuie repetată la intervalul considerat optim sau necesar pentru a se constata felul traducerii în practică a recomandărilor inspecției precedente. Este un procedeu folosit de multe secții de învățămînt și de către inspecția generală din Ministerul Învățămîntului ca repetarea inspecției s-o efectueze inspectorul sau un membru al brigăzii care a efectuat și inspecția precedentă, pentru a se putea constata aspectul privind creșterea muncii instructiv-educative și pregătirea cadrelor didactice.

Deosebit de important este să se asigure controlului efectuat un caracter *constructiv*. Aceasta constituie una din trăsăturile caracteristice ale muncii de îndrumare și de control în școala noastră, decurgînd din natura relațiilor sociale, bazate pe colaborare și ajutor tovărășesc. Totdeauna controlul trebuie însoțit de îndrumare, pentru a veni în ajutorul celor cărora se adresează. Scopul principal al controlului nu este de a găsi pe cei controlați în vină, ci de a face ca sarcinile să fie îndeplinite cît mai bine, descoperind lipsurile, cauzele care le determină și felul în care poate să se îmbunătățească munca. Eficacitatea constructivă a controlului este în funcție și de gradul său de organizare, de măsura în care reușește să prevină greșelile, agravarea lipsurilor și neexecutarea directivelor. Controlul efectuat în mod sistematic descoperă la timp greutățile și lipsurile.

Experiența dovedește că funcția de îndrumare a activității de control, care asigură eficiența acestuia, impune valorificarea constatărilor făcute în cadrul inspecției. În acest fel se realizează cunoașterea și generalizarea experienței pozitive a unor pedagogi, cît și prevenirea sau combaterea unor lipsuri în activitatea altor colective didactice. Diversitatea formelor de valorificare a inspecției școlare, pornind de la discuția cu cel controlat, continuînd cu prezentarea principalelor constatări și a concluziilor inspecției în ședința comisiei metodice, a consiliului pedagogic, în cercul pedagogic sau în alte reuniuni metodice și ajungînd la forme complexe de îndrumare — întocmirea de scrisori metodice, articole în presa pedagogică — demonstrează necesitatea realizării unității între munca de control și de îndrumare și activitatea metodică a cadrelor didactice. În lumina acestei constatări, pe deplin confirmate de practică, considerăm că trebuie sporită în viitor, mai mult decît s-a făcut pînă acum, preocuparea directorilor de școli, a inspectorilor școlari, de a folosi toate formele de activitate metodică și ca mijloc de valorificare a controlului efectuat asupra activității cadrelor.

Numai controlul desfășurat în lumina acestor cerințe reușește să stimuleze activitatea creatoare a învățătorilor și profesorilor, educă atitudinea conștientă față de muncă și simțul răspunderii față de îndeplinirea sarcinilor, întărește disciplina și face ca munca să fie mai vie, mai productivă. Bazată pe studierea profundă a activității unității, în contactul direct cu învățătorii și profesorii, ascultînd observațiile și părerile lor, munca de îndrumare și de control devine un mijloc puternic de îmbunătățire a procesului instructiv-educativ. Oricît de riguros ar fi organizată, condiția principală a eficacității ei constă în legătura directă, vie, în studierea la fața locului a activității școlilor.

Una din realizările importante ale învățămîntului nostru în domeniul muncii de îndrumare și de control o constituie închegarea lui într-un *sistem unitar*, cu forme de dsfășurare și verigi strîns corelate.

Deși, pînă în prezent, nu există un regulament al inspecției școlare — a cărui elaborare se impune ca o necesitate stringentă — în activitatea secțiilor de învățămînt raionale, regionale și a inspecției generale din Ministerul Învățămîntului s-au conturat anumite forme de control și de îndrumare a căror varietate, în conținut și în modul de desfășurare, este determinată de scopul urmărit, de obiectivele propuse și de atribuțiile organului care controlează. Trebuie însă precizat că nici una din aceste forme de control nu se folosește în exclusivitate; nici nu ar fi bine. Ele se îmbină în funcție de perioada în care se desfășoară, de natura problemelor ce trebuie rezolvate.

O primă distincție trebuie făcută între *inspecția curentă* și *inspecția specială*, fiecare avînd particularitățile ei.

Inspecția curentă urmărește cunoașterea și îndrumarea activității desfășurate de cadrele didactice și de organele de învățămînt în anumite etape de muncă ale anului școlar și se desfășoară pe baza planurilor de control anuale sau trimestriale. Inspecția curentă se organizează în așa fel, încît într-un an școlar să fie controlată fiecare unitate și fiecare cadru didactic, iar cadrele cu activitate mai slabă, precum și cele tinere sau în curs de calificare să fie controlate chiar de mai multe ori.

Bineînțeles că îndeplinirea acestei sarcini complexe ridică numeroase probleme de organizare în fața organelor de îndrumare și de control. La realizarea ei își dau concursul, pe lîngă inspectorii secțiilor de învățămînt, și unii metodiști voluntari, din rîndurile învățătorilor și profesorilor cu mai multă experiență didactică, cît și directorii de școli.

Potrivit obiectivelor urmărite, inspecția curentă, la rîndul ei, poate fi *tematică* sau *frontală*. Controlul tematic urmărește una sau un număr restrîns de probleme sau aspecte ale muncii instructiv-educative desfășurate de cadrele didactice sau de organele de conducere a învățămîntului. El se desfășoară pe baza planurilor anuale sau trimestriale și urmărește, de regulă, problemele specifice etapei respective a anului școlar. Bunăoară, în planul anual de activitate al multor secții de învățămînt regionale și raionale, munca de control și de îndrumare are un caracter tematic, fiind îndreptată la începutul anului școlar spre asigurarea bazei didactico-materiale a școlii, spre organizarea activității didactice (alcătuirea orarului, repartizarea claselor, programul zilnic de activitate, planul general de muncă și planurile calendaristice ale cadrelor didactice ș.a.m.d.); în cursul anului școlar ea urmărește: realizarea programelor școlare, nivelul de predare a lecțiilor, iar la sfîrșitul trimestrelor și al anului școlar: nivelul de pregătire a elevilor, realizarea sarcinilor educative ale învățămîntului etc.

Alteori, controlul tematic, se referă la unele probleme de o deosebită importanță în activitatea școlilor. Este pozitivă experiența unor secții de învățămînt care în mod sistematic își propun anual — sau chiar pe o perioadă mai lungă de timp — studierea unor probleme cum sînt: „Cum se realizează legătura cu viața în predarea unor obiecte de învățămînt"; „Cum se valorifică conținutul educativ al lecțiilor de istorie, literatură etc."; „Cum se realizează

educația în spiritul patriotismului socialist în predarea unor obiecte de învățămînt sau în cadrul activităților în afara clasei și extrașcolare".

Controlul tematic oferă posibilitatea organelor de îndrumare și de control să aprofundeze modul în care se realizează anumite sarcini importante ale procesului de învățămînt, să descopere și să generalizeze experiența pozitivă într-un anumit aspect al procesului de învățămînt, putînd — în acest fel — să stabilească un sistem de măsuri pentru îmbunătățirea activității școlilor. Spre deosebire de inspecția tematică, inspecția frontală, urmărește cunoașterea întregii activități desfășurate de unitățile de învățămînt și educație sau de secțiile de învățămînt. Ea se efectuează de obicei o dată pe an, în perioada cea mai potrivită pentru cunoașterea activității unității. Multitudinea problemelor urmărite, în cadrul unei astfel de inspecții, implică stabilirea precisă a obiectivelor, a metodelor de control, pentru ca organul de control să nu se piardă în probleme de amănunt, nesemnificative.

Deosebit de eficace, pentru îmbunătățirea muncii cadrelor didactice, sînt inspecțiile speciale ce se fac pentru cunoașterea și aprecierea activității celui inspectat (activitatea instructiv-educativă, social-culturală și obștească), în funcție de gradul didactic solicitat. Acest fel de control subliniază legătura strînsă dintre munca de îndrumare și de control și activitatea de perfecționare a personalului didactic.

După atribuțiile ce revin fiecărui inspector, inspecția poate fi *teritorială* și de *specialitate* — fără ca această distincție să influențeze competența controlului efectuat de fiecare inspector, în specialitatea sa. În timp ce inspecția teritorială urmărește cunoașterea problemelor generale ale unităților din teritoriul de care răspunde fiecare inspector, inspecția de specialitate urmărește problemele specialității și pregătirii elevilor la specialitate pe întregul teritoriu. Forma organizatorică a inspecției școlare din Ministerul Învățămîntului — inspecția teritorială și de specialitate, — permite desfășurarea unei activități de îndrumare și de control diferențiată pe probleme generale de organizare și pe probleme de specialitate, ceea ce a făcut ca rolul și aportul inspecției școlare — în îndrumarea activității de învățămînt și în rezolvarea problemelor pe care aceasta le ridică — să crească. Aceasta ne face să considerăm necesar ca în perspectiva perfecționării muncii de îndrumare și de control, mai ales în cadrul secțiilor de învățămînt regionale și raionale, să fie întărită inspecția de specialitate.

Sistemul de îndrumare și de control are și o structură organizatorică precis determinată.

În această structură organizatorică distingem mai multe verigi: conducerile școlilor, secțiile de învățămînt raionale, secțiile de învățămînt regionale și inspecția generală din Ministerul Învățămîntului. Fiecăreia din aceste verigi îi corespund sarcini specifice și o anumită competență ce decurge din scopul și din sarcinile generale ale activității de îndrumare și de control.

Un loc important în cadrul sistemului de organizare, îl ocupă controlul efectuat de directorul de școală. Acesta decurge în mod firesc din funcția sa de conducător al întregii activități din școală, precum și din condițiile favorabile deosebite în care poate realiza controlul și îndrumarea fiecărui cadru didactic.

Se ştie că inspectorul şcolar nu poate realiza un control prea des în toate şcolile care cad în raza sa de activitate. De aceea, pentru îndrumarea operativă a cadrelor, a crescut importanţa controlului pe care-l realizează nemijlocit directorul şcolii, ajutoarele acestuia, precum şi ceilalţi membri ai colectivului şcolar, pe baza împuternicirilor primite de la director.

Chiar atunci cînd controlează activitatea unei şcoli, inspecţia nu poate studia într-un timp scurt sistemul de lucru al tuturor învăţătorilor şi profesorilor din şcoală. Acest control sistematic, zi de zi, trebuie să-l exercite directorul şcolii, care are posibilitatea să cunoască mai bine munca profesorilor, putînd-o influenţa în direcţia în care se simte nevoie.

Pe de altă parte, eficienţa controlului efectuat de inspector depinde, într-o anumită măsură, de activitatea desfăşurată ulterior de directorul şcolii. Oricît de temeinic ar fi controlul efectuat de inspector, oricît de bune ar fi îndrumările pe care le-ar da profesorilor, dacă — după plecarea lui — directorul şcolii nu organizează activitatea colectivului pentru îndeplinirea acestor îndrumări, pentru lichidarea lipsurilor semnalate, dacă el nu controlează în mod sistematic îndeplinirea hotărîrilor luate şi activitatea colectivului pedagogic, rezultatele inspecţiei vor fi mult reduse.

Iată de ce, pe bună dreptate, se consideră că îndeplinirea cu succes a sarcinilor trasate şcolii de partid şi guvern depinde, în mare măsură, de calitatea muncii directorului şcolii. Această constatare a determinat luarea unor măsuri de către Ministerul Învăţămîntului în vederea întăririi conducerii şcolilor — măsuri care se referă la : numirea în funcţia de conducere a şcolilor a celor mai buni profesori, cu o temeinică pregătire profesională, politică şi cu o bogată experienţă didactică ; organizarea de cursuri regionale şi apoi interregionale de perfecţionare pentru directorii şcolilor ; discutarea problemelor legate de conducerea şi de organizarea controlului intern în şcoală, în cadrul „Zilei directorului" introdusă în cele mai multe raioane ; iniţierea experimentului controlului şcolilor cu 4 clase de către directorii şcolilor generale de 8 ani ş.a.

Cele arătate ne îndreptăţesc să considerăm că formarea şi îndrumarea conducerilor de şcoli, controlul şi ajutorarea lor, trebuie să constituie şi în viitor sarcina cea mai de seamă a secţiilor de învăţămînt. Experienţa dovedeşte că controlul dă cele mai bune rezultate, în sensul îmbunătăţirii activităţii şcolii, atunci cînd principala atenţie a inspecţiei este îndreptată asupra verificării şi organizării activităţii conducătorilor şcolii şi cînd se analizează tocmai din acest punct de vedere principalele domenii din activitatea şcolii.

Îmbunătăţirea muncii de îndrumare şi de control, la nivelul cerinţelor puse în faţa şcolii în etapa desăvîrşirii construcţiei socialiste în patria noastră, este în funcţie de perfecţionarea sistemului de control şi de îndrumare, ca şi de modul în care se îndeplinesc o serie de condiţii privitoare la selecţionarea şi pregătirea inspectorilor şcolari.

Rezolvarea sarcinilor ce stau în faţa şcolii noastre impune tuturor cadrelor didactice şi în special celor de îndrumare şi control o temeinică pregătire politică şi profesională, devotament nemărginit faţă de cauza socialismului, energie şi perseverenţă. O condiţie de prim ordin o constituie priceperea de a munci cu oamenii, măiestria organizatorică. Inspectorul trebuie să manifeste spirit organizatoric şi pricepere în a mobiliza cadrele didactice

la înfăptuirea sarcinilor trasate de Partid și Guvern școlii noastre. Majoritatea cadrelor de îndrumare și de control au învățat să lucreze cu chibzuință, dau dovadă de tot mai mult spirit de inițiativă în rezolvarea sarcinilor.

Tipul inspectorului care așteaptă pentru fiecare caz în parte directive de sus sau care se rezumă la a face vizite de scurtă durată în școli, luînd hotărîri și dînd dispoziții, este de domeniul trecutului.

Orice lucrător în munca de îndrumare și de control trebuie să fie convins de faptul că pentru a mobiliza cadrele didactice este necesar să știe să le analizeze profund munca, să găsească mijloacele de a înlătura lipsurile constatate, să știe să le antreneze să urmeze exemplul celor mai buni profesori, să le înarmeze cu înțelegerea perspectivelor. Pe de altă parte, condiția de bază care asigură rezultate bune în munca de îndrumare și control și care întărește autoritatea inspectorului este temeinicia pregătirii politice și profesionale — de specialitate și pedagogică. Inspectorul este necesar să cunoască problemele școlii, să fie în contact permanent cu cele mai noi cercetări și descoperiri în domeniul specialității sale, să cunoască profund problemele legate de esența, conținutul și formele de organizare a procesului de învățămînt și de metodica obiectului în care are calificare. Sînt cerințe care izvorăsc din munca complexă și plină de răspundere pe care o desfășoară, pentru dezvoltarea învățămîntului din țara noastră.

О СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО УПРАВЛЕНИЮ И КОНТРОЛЮ ШКОЛ

(Резюме)

Автор уточняет, что роль и задачи школьного инспектирования вытекают из общей цели нашего образования — коммунистическое воспитание подрастающего поколения — анализирует главнейшие элементы работы по управлению и контролю школ. Подчеркивается организованный, систематичный, планомерный характер школьного инспектирования.

Во второй части статьи автор проводит разграничение между двумя видами школьного инспектирования — специальным и текущим (обыкновенным); последний вид инспектирования может быть фронтальным или тематическим, каждый из этих подвидов имея свои особенности.

В заключении указаны задачи директоров школ по руководству и контролю работы преподавательского состава.

LE SYSTÈME DU TRAVAIL D'ORIENTATION ET DE CONTROLE DANS LES ECOLES

(Résumé)

Précisant que le rôle et les tâches de l'inspection scolaire sont déterminés par le but général de notre école: l'instruction et l'éducation communiste des élèves, l'auteur présente les aspects les plus importants du travail d'orientation et de contrôle.

Il montre le caractère organisé, planifié, systématique et constructif de cette activité.

On doit, continue l'auteur, faire la distinction entre l'inspection spéciale et l'inspection courante, qui, à son tour, selon les objectifs poursuivis, peut être thématique ou frontale, chacune d'elles ayant ses particularités, exposées dans l'article.

En conclusion, on souligne les tâches qui reviennent aux directeurs d'écoles en matière d'orientation et de contrôle des cadres didactiques.

THE SYSTEM OF GUIDANCE AND CONTROL WORK IN SCHOOL

(Abstract)

After showing that the role and task of a school inspector is to insure the communist education of children in our schools, the author enumerates the main aspects of the work of guidance and control, laying particular emphasis on the organized, planned, systematic and constructive nature of these activities. A clear-cut distinction is made by the author between special inspection and current inspection which, in its turn, may be thematic or frontal, each with its goals and peculiarities, all of which are shown in the article.

Also mentioned are the duties incumbent on headmasters in the work of guiding and controlling the activity of the teaching staff.

PREMISELE MOTIVELOR ÎNVĂȚĂRII ÎN ȘCOALĂ *

MARIA VOICU

Preocupările cadrelor didactice și ale cercetătorilor de pe tărîmul pedagogiei din țara noastră pentru ridicarea învățămîntului la nivelul cerințelor contemporane au evidențiat, printre alte probleme, importanța formării și educării motivelor învățării, ca una din căile cele mai potrivite pentru eficiența învățării în școală.

În prezent, dispunem de multe lucrări teoretice care abordează problema motivelor și a motivației învățării. Deși interesante, pentru orientarea generală, ele nu răspund totuși necesității practice de a indica motivele caracteristice diferitelor etape ale învățării și veriga principală asupra căreia trebuie să insistăm pentru ca aceasta să determine dinamica desfășurării celorlalte motive cu care se află în raporturi complexe de interinfluențare și dependență reciprocă.

De aceea ne-am propus să studiem problema motivelor învățării prin cercetări concrete, conștienți fiind că numai realitatea școlară — și anume realitatea școlii noastre în condițiile sociale de astăzi — ne poate furniza date importante pentru orientarea teoretică. Acesta este și motivul pentru care nu plecăm de la o ipoteză în privința definirii motivelor învățării sau a etapelor de dezvoltare. Noi ținem seama de concluziile cercetărilor privind particularitățile de vîrstă, de tezele teoretice elaborate pînă în prezent în această privință și, mai ales, de realitatea socială obiectivă care direcționează formarea personalității copilului. Altfel spus, ținem seama de sarcinile și de obiectivele școlii noastre în vederea formării unor generații temeinic și multilateral pregătite pentru construirea socialismului.

Cercetarea noastră a început cu înregistrarea motivelor învățării relatate de elevii claselor I—IV, în cadrul unor discuții individuale.

Primele investigații s-au făcut pe probleme de ordin general: motivele frecventării școlii și ale îndeplinirii sarcinilor școlare, ierarhizarea activităților și selectivitatea obiectelor de studiu, interese și trebuințe etc.

---

* Articolul este întocmit pe baza unui material faptic cules în cadrul unei cercetări ample privind motivația învățării la elevii din școala de cultură generală.

Constatînd că la intrarea în şcoală copiii dispun de premisele necesare trecerii la activitatea şcolară, precum şi de pregătirea psihologică a integrării în viaţa şcolii, am considerat că trebuie să ne lămurim cum s-au constituit aceste premise.

Datele primelor investigaţii ne evidenţiază că *momentul dinamic* de cea mai mare frecvenţă al activităţii de învăţare îl constituie *intenţia de a învăţa*, intenţie îndreptată spre anumite scopuri. Or, aceasta presupune alte elemente existente anterior intrării copilului în şcoală şi cu care intenţia de a învăţa se află în raporturi de cauzalitate. În această direcţie am întreprins discuţii individuale cu copii de vîrstă preşcolară, iar pe baza principalelor probleme rezultate din protocoalele discuţiilor am făcut o anchetă pe 300 de copii preşcolari, la 4 grădiniţe din Capitală.

Activităţile din grădiniţe nu exprimă într-o formă pregnantă necesitatea învăţării — adică însuşirea cunoştinţelor şi deprinderilor nu are caracterul unei activităţi speciale (de învăţare) îndreptate în mod conştient spre un scop precis (pregătirea pentru viaţă şi pentru munca socială). Mijloacele prin care se realizează aceste cunoştinţe (în joc) şi mai ales felul în care le primeşte copilul (rol în joc) *fac ca planul dinamic al motivelor învăţării în grădiniţă să fie determinat de planul emoţional.* Şi mai tîrziu este important planul emoţional al motivelor, dar la această vîrstă el se caracterizează prin trăirea impresiilor exterioare, globale. Pe măsură ce preşcolarul îşi îmbogăţeşte reprezentările despre şcoală, motivele activităţilor din grădiniţă încep să se complice, să se ierarhizeze, conferind activităţilor prezente un caracter proiectiv.

R

Tabelul nr. 1

Grupa	1	2	3				4
			Nota				
	Conţinut, cantitate, întindere; *efort; calitate* (specific) eficienţă	*Formă:* condiţii exterioare ale activităţii; obligativitatea învăţării în şcoală	a	b	c	d	Motivarea prin scop social
			sancţionarea rezultatelor	poziţia copilului în familie	poziţia copilului în şcoală	funcţia vîrstei	
A	38/41	50/46	38	40	—	—	16
B	47/68	72/79	72	72	32	32	69
C	66/89	94/100	100	100	69	69	96

Legenda:

A,B,C = grupele de preşcolari: mică, mijlocie, mare.

A,B,C,R_{1-4} = reprezentările despre şcoală — pe aspectele menţionate în rubrici.

A,B,C,M_{1-7} = motivaţia activităţilor din grădiniţă — aşa cum este relatată de preşcolarii anchetaţi.

Tabelul nr. 2

Grupa	1	2	3	4	5	6	7
	Motivație afectiv-emoțională	Tendință de autoafirmare în grupă	Tendință de autoafirmare în familie	Tendință de independență	Motivația prin vîrstă	Pregătirea pentru școală; efort - autoafirmare	Motivația prin scop social - pentru grădiniță
A	100/—	12	68	4	45	48/—	4
B	84/16	17	65	19	49	69/28	19
C	65/35	28	57	36	62	100/65	31

Pentru exemplificarea datelor din tabel, am selecționat cîteva tipuri de răspunsuri (după criteriul frecvenței) cu ajutorul cărora vom descrie respectivele constatări.

A,B,C,R_1 ne indică reprezentările referitoare la conținutul activităților școlare, nivelul acestora și modul cum se realizează.

În procesul de formare a reprezentărilor despre școală, preșcolarul confruntă două planuri de cunoștințe: pe cel din afara activităților lui prezente, obținut pe calea informațiilor din mediul social în care trăiește, cu cel al cunoștințelor rezultate din însăși activitatea din grădiniță. Așadar, *reprezentările preșcolarului despre școală au un caracter activ*, rezultînd din prelucrarea unor date diferite, prin compararea acestora pe baza asemănărilor și deosebirilor a două feluri de activități și a condițiilor de desfășurare a activităților din două instituții diferite. În acest mod se ajunge la o generalizare empirică și la o clasificare a cunoștințelor, care este, în același timp, un început de schemă a însăși subordonării motivelor. Compararea planurilor de cunoștințe se face pe următoarele aspecte:

a. Comparare după cantitatea și întinderea activităților, după timpul afectat îndeplinirii lor: „Acolo fac lecții mari . . . noi facem atîta (deschide două degete), iar acolo fac lecții atîta (deschide brațele)". (A.R_1 — 38%; B.R_1 — 47%; C.R_1 — 66%).

b. Comparare după efort: „La școală e mai greu și mai fac lecții și acasă că sînt mari (lecțiile)" sau „Pentru școală te scoli cu noaptea în cap" (A.R_1—41% ; B.R_1—68% ; C.R_1—89%).

c. Comparare după calitate (specific): „Acolo învață, aici ne jucăm" (tipic pentru grupa mică); „Acolo învață carte, scriu și învață de toate" sau „Se învață lucruri mai interesante și de valoare" (A.R_1 — 41%; B.R_1 — 68%; C.R_1 — 89%).

A,B,C,R_2 indică reprezentările despre condițiile exterioare, formale, în care se desfășoară activitatea în școală. Procesul de formare a acestor reprezentări este asemănător cu A,B,C,R_1.

a. Compararea pe aspecte neesențiale: „La școală copiii merg cu cărți, caiete, scriu cu cerneală . . . este tablă și scriu cu cretă . . . n-au măsuțe cu scăunele, ci bănci . . . nu sînt grupe, ci clase etc." (A.R_2—50% ; B.R_2—72%; C.R_2—94%).

b. Compararea pe specific — esențial: obligativitatea învățării în școală: „Îi obligă . . . mama, tata, profesoara". Necesitatea învățării ca mijloc de dezvoltare a personalității nu e cunoscută. De aceea, ea apare ca o necesitate, ca o normă socială de la care nu te poți sustrage: „Așa trebuie"; „așa spune toată lumea"; „am văzut că așa face sora mea și că așa fac toți copiii" (A.R_2—46%; B.R_2—79%; C.R_2—100%).

A,B,C,R_3 sînt reprezentări cu caracter mai puțin activ. Ele se formează pe baza informațiilor obținute de copil din mediul social sau ca participant la unele situații în care vede cum sînt apreciați elevii după rezultatele la învățătură consemnate de autoritatea școlară. Pe această cale preșcolarul cunoaște semnificațiile pe care le au notele pentru elevi și își propune cum să fie la școală, își construiește mental imaginea de viitor elev, are tendința de a fi un bun elev.

Iată ce cunoaște preșcolarul despre notă:

a. Nota ca apreciere a rezultatelor la învățătură și disciplină, nota ca măsură a calității de elev: „La școală se pun note . . . dacă ești cuminte și dacă înveți". Tot în această rubrică sînt incluse și răspunsurile din care rezultă că nota este principalul mijloc din care reiese felul în care elevii îndeplinesc cerințele obiective ale școlii: „Notele sînt după învățătura școlarului . . . dacă învață bine îi pune 10 și dacă nu știe îi pune 1". (A.R_3 a — 38%; B.R_3 a — 72%; C.R_3 a — 100%).

b. Nota ca mediator al relațiilor dintre părinți și copii: „Dacă iei note rele, te ceartă mama și dacă iei note bune te sărută și îți dă un cadou". Condiționarea atitudinii copilului față de învățătură nu se face pe calea întăririi motivului, pentru că acesta este de neînțeles pentru preșcolarul de această vîrstă. De aceea, părinții realizează condiționarea pe cale indirectă, adresîndu-se trebuințelor de diferite ordine: „Te ceartă mama, dacă iei note rele" sau „Dacă sînt obraznic nu mă mai iubește nimeni" (A.R_3 b — 40%; B.R_3 b — 72%; C.R_3 b — 100%).

Reflectarea de către copil a acestor raporturi dintre el și societate este de o deosebită însemnătate, pentru că îl ajută să înțeleagă natura relațiilor umane. Acesta este fundamentul reversibilității acțiunilor copilului, geneza activităților motivate prin scop social.

c. Nota ca criteriu după care elevul ocupă o anumită poziție în colectivul clasei și față de autoritatea școlară: „Dacă iei note bune te face pionier . . . . îți dă insigna . . . te face premiant". Cunoscînd atitudinea societății față de elevii cu note rele, preșcolarul năzuiește să obțină rezultate bune și să evite jignirea personalității sale: „Nota proastă înseamnă că ești leneș și eu nu vreau . . . mai bine învăț decît să rîdă lumea de mine" (A.R_3 c — 0%; B.R_3 c — 32%; C.R_3 c — 69%).

d. Funcția notei ca mijloc de autocunoaștere a posibilităților individuale pentru îndeplinirea sarcinilor școlare și autoreglarea priceperilor și deprinderilor sau nota ca acceptor al acțiunii încep să fie cunoscute abia în grupa mijlocie și pe căi ocolite: „Nota le trebuie părinților ca să știe ce să facă cu copiii lor . . . să zică — uite, ai luat nota asta și ai învățat bine, să mai iei așa". Chiar atunci cînd începe să înțeleagă semnificația reală a notei, copilului i se pare totuși că nota sancționează rezultatul ca

atare al activității: „Nota se pune ca să știe fiecare elev dacă a învățat sau nu" (A. R_{3d} — o% ; B. R_{3d} — 32% ; C. R_{3d} — 69%).

Printre reprezentările despre școală am inclus și pe cele care exprimă semnificația învățării ca mijloc de pregătire pentru munca socială. Se constată astfel că preșcolarul cunoaște faptul că în condițiile societății noastre se cere o pregătire deosebită: „Acum trebuie să învățăm mai mult... mai mult ca înainte". Deși copilul nu înțelege deplin ce este societatea și relațiile sociale și nici nu produce bunuri materiale sau spirituale în folosul societății, motivează învățarea în școală prin scop social: „Copiii învață ca să meargă la servici" (A. R_4 — 16% ; B. R_4 — 69% ; C. R_4 — 96%). Este, desigur, un efect al influențelor mediului, care se dovedește un element condițional de seamă — deocamdată sub aspect cantitativ.

Din relatările copiilor am putut stabili și unele modalități de condiționare a motivației prin scop social. Astfel, se condiționează:

a) trebuințe materiale: „Nu te primește să lucrezi fără carte";

b) trebuințe de orientare practică în realitatea imediată: „Trebuie să învăț să citesc ca să știu dacă scrie la un magazin că este deschis și dacă cumpăr ceva să știu ce rest trebuie să-mi dea";

c) trebuințe afective: 1) dorința de progres și de o viață bună: „Învăț ca să merg la facultate și să pot lucra ce-mi place mie"; 2) tendința de autoafirmare și dorința de a se bucura de aprecierea societății: „Vreau să învăț bine să știu de toate... ca să mă laude lumea". „Dacă nu știi înseamnă că ești leneș și eu nu vreau să ajung așa".

Fără perspectiva condițiilor învățării în școală și a celei a rolului pe care urmează să-l aibă copilul în societate nu se formează motivele învățării: „Dacă nu mi-ar spune mama că nu mă primește în serviciu dacă nu învăț, n-aș învăța... aș alerga pe afară și m-aș juca toată ziua".

Aceste constatări sînt elocvente pentru însemnătatea reprezentărilor pe care le are copilul despre școală și societate. Ele dovedesc că baza reacțiilor proprii la condiționările din școală o reprezintă, la început, reprezentările preșcolarului despre școală.

Dinamica motivelor activităților din grădiniță se desfășoară în strînsă legătură cu volumul și nivelul acestor reprezentări. Astfel, de la motivele implicate, topite parcă în activități singulare, copilul preșcolar ajunge să se autodetermine ca subiect al acestora și să-și subordoneze activitățile în dependență de motivele — scopuri care le determină.

A,B,C,M_1 exprimă adeziunea afectivă justificată pe baza impresiilor exterioare globale: „Îmi place... sînt mulți copii și am cu cine să mă joc... sînt jucării multe și frumoase... e cald și frumos... tovarășa educatoare este bună" (A. M_1 — 100% ; B. M_1 — 84% ; C. M_1 — 65%).

Distingem aici trei variante de condiționare: copiii din grupa mică nu-și propun scopuri de realizat din activitatea în ansamblu și nici nu subordonează diferitele scopuri între ele. Pentru ei totul este joc, într-un cadru care le place. Grupa mijlocie și mare realizează subordonări mijlocite sau directe. În primul caz, copilul poate să îndeplinească o activitate motivată negativ pentru un scop care îi urmează, e dependent de primul și e motivat pozitiv. De exemplu: — „De ce înveți poezii, cîntece etc.? — „Așa zice tovarășa educatoare." — „Dar ție îți trebuie la ceva? — „Nu știu..."

„Nu...“ — „Dacă nu-ți trebuie de ce înveți?“ — „Altfel nu mă primește aici... n-am cu cine să mă joc acasă că și mie îmi place să mă joc“. În al doilea caz, subordonarea activității este tot mijlocită, însă raportul este direct, deși neconștientizat încă — „Îmi place că învățăm poezii, dansuri, cîntece“. Sub o altă variantă se pare că copilul realizează o deplasare spre motivația cognitivă: „Îmi place aici că învățăm să observăm, să desenăm, să decupăm,... îmi place“. (B, M_1 — 16%; C, M_1 — 35%).

A, B, C, M_2 exprimă tendința de autoafirmare în grupă, rezultat al aprecierii educatoarei făcute prin compararea elevilor de aceeași vîrstă în ce privește modul cum îndeplinesc sarcinile și cum se comportă. În acest fel, copilul începe să devină conștient de posibilitățile sale, pe care încearcă să le acorde cu normele cerute de educator: „Vreau să mă laude tovarășa educatoare, să spună tu ești mai cuminte decît toți“. Factorul condițional cel mai eficient pentru dezvoltarea tendinței de autoafirmare îl constituie sistemul premial: „Lucrez bine ca să mă pună și pe mine la panou, cum i-a pus pe alții“ (A, M_2 — 12%; B, M_2 — 17%; C, M_2 — 28%).

A, B, C, M_3, indică numărul copiilor care manifestă tendința de autoafirmare în familie (A, M_3 — 68%; B, M_3 — 65%; C, M_3 — 57%), de la tendința nedefinită „Să zică mama bravo“, la dorința de a se afirma prin rol „Învăț poezii ca să o învăț și pe mămica, să fiu eu educatoare“. În acest caz, avem o ierarhizare destul de complexă: motiv — tendința de afirmare; scop îndepărtat — rolul; scop imediat — efectul de învățare (memorarea). Alteori, tendința de afirmare este sugerată, condiționată ca indicație: „Cînd vin mamele la ședință să le arate ce facem noi aici... ne-a spus tovarășa educatoare“.

A, B, C, M_4 este o rubrică slab reprezentată, pentru că activitățile din grădiniță, așa cum se desfășoară uneori în prezent, nu-l ajută îndeajuns pe copil să îndeplinească o activitate independentă, corespunzătoare conținutului tendinței lui de independență. Dar, întrucît preșcolarul se joacă mai ales cu elevi, pentru el a fi independent înseamnă a ști să scrii și să citești. În limitele date, tendința de independență este nedefinită „Să știu și eu“ (A.M_4—4%; B.M_4—19%; C.M_4—36%).

A, B, C, M_5 intră în constelația motivelor ca element dinamic, mai ales pentru grupa mică: „Vin la grădiniță ca să mă fac mare... să merg la școală“ (A, M_5 — 45%). Pentru grupa mijlocie și mare motivația prin vîrstă înseamnă mai ales acceptarea unei norme stabilite de adulți: „Așa trebuie... trebuie să facem toate grupele pînă ne facem mari, de școală... așa a făcut și tăticu: întîi grădinița, pe urmă școala și pe urmă serviciul“ (B, M_5 — 49%; C, M_5 — 62%).

A, B, C, M_6 constituie momentul dinamic cel mai puternic al motivelor activității din grădiniță și este realizat exclusiv pe baza reprezentărilor despre școală: „Îmi trebuie ca să mă duc la școală“ (A, M_6—48%; B, M_6—69%; C, M_6 — 100%).

Pregătirea pentru școală este trăită de preșcolar ca dorință de a preîntîmpina efortul pe care trebuie să-l depună în școală, unde știe că este „Mai greu“ sau „Mai mult“, sau ca dorință de a-și asigura succesul la școală, ceea ce reprezintă transferul tendinței de autoafirmare în grupă și

familie „Să știu și eu la școală... dacă mă pune să fac un pom să nu zică tovarășul profesor că eu nu știu nimic" (A, M_6 — o% ; B, M_6 — 28% ; C, M_6 — 65%). De fapt, aceste tendințe și dorințe sînt concretizate în efectuarea unor activități precise și situația sau obiectul-scop constituie motivul învățării „Învăț să desenez, că am văzut că și la școală se desenează... să știu și acolo".

A, B, C, M_7 este o motivație ce trebuie înțeleasă ca motivație socială, pentru că este condiționată social și este implicată în activitatea copilului, chiar dacă acesta nu este conștient de ceea ce înseamnă valoare socială a activității lui : „Fac păpuși și coșulețe, ca să aibă cu ce să se joace și alți copii". De asemenea, reversibilitatea acțiunilor copilului este asociată cu tendința de autoafirmare : „Să vadă și cei din grupa mică ce facem noi.... să învețe și ei" ; sau : „Învăț poezii să le spun și la alți copii care nu sînt la grădiniță" (A, M_7 — 4% ; B, M_7 — 19% ; C, M_7 — 31%).

Dacă analizăm corelațiile ce se pot stabili între datele privind cîmpul social de rezolvare al preșcolarului (C. S.), reprezentările despre școală (R) și motivația activităților din grădiniță — așa cum este relatată de preșcolarii anchetați (M) — vedem că R este determinat de C. S., iar M este dependent de R, în sensul că ierarhizarea și subordonarea motivelor activităților care constituie pregătirea psihologică a copilului pentru intrarea în școală se realizează pe măsură ce preșcolarul își îmbogățește și își precizează imaginea situației lui de școlar (în dependență de reprezentările pe care le are despre școală). Pe baza reprezentărilor, copilului îi apar ca importante activitățile preșcolare care se leagă de cele din școală (vezi R_{1-2} și M_6). Aceste corelații se stabilesc inițial sub influența directă a indicațiilor date de adulți și a informațiilor pe care copilul le capătă de la frați și prieteni elevi (C.S. și R_{1-2}). Această motivare „ideală" îi este foarte necesară copilului pentru a înțelege corelațiile ce se stabilesc în cîmpul lui de activitate (respectiv $M_{2, 3, 4}$) într-o situație nemijlocit socială, adică creată de exigențele adultului. Aici, hotărîtoare este legătura dintre tendințele copilului (autoafirmare, independență, succesul în școală) și activitățile pe care le subordonează acestora.

Spuneam că factorul cel mai important în procesul de formare a pregătirii psihologice pentru intrarea în școală este M_6 pentru că reprezintă modalitatea în care copilul își propune scopuri îndepărtate ce mijlocesc îndeplinirea unor activități a căror scopuri nu sînt întotdeauna legate direct de motivele concrete care îl determină să le îndeplinească. În felul acesta, pregătirea pentru școală reprezintă „reflexul scopului". El constituie un plan de motive, o serie de motivări care duc la o permanentă stare de pregătire pentru învățare.

Constelația de motivări care este exprimată în pregătirea pentru școală (modelul ideal al situației de școlar, motivarea prin vîrstă, tendința de independență și de autoafirmare, dorința de a obține lauda și recunoașterea semenilor etc.), reprezintă *planul dinamic* al motivelor învățării și sursa succesului învățării, în măsura în care elevul rămîne consecvent pe linia intențiilor manifestate la intrarea în școală și care îl ajută să-și potrivească posibilitățile proprii cu exigențele școlii, deci să trăiască în actualitate.

Rolul reprezentărilor în acest cadru constă în faptul că — pe baza lor — copilul realizează perspectiva poziției de școlar și în acela că trezește copilului curiozitatea de a afla și a-și însuși cît mai multe cunoștințe, care să-l ajute să preîntîmpine efortul din școală și să-și asigure succesul în perspectivă.

Curiozitatea este un motiv dinamic, pentru că-l determină pe copil să-și propună — în mod conștient — să primească și să rețină cunoștințele transmise. Astfel, curiozitatea pregătește răspunsul propriu condițiilor care pot apărea în viitor, este baza reacțiilor proprii la condiționările care se vor exercita asupra copilului.

În afară de aceasta, curiozitatea mai are și un aspect funcțional mai puternic și deci mai eficient decît necesitatea exprimată în acțiuni executorii în care este implicată constrîngerea, sancționarea; curiozitatea este în legătură de sens cu interesele și cu trebuințele copilului. De aceea, ea poate intensifica procese psihice antrenate de alte motive, cînd activitățile respective includ elementele ce satisfac curiozitatea copilului.

În constelația de motivări din planul dinamic se înscrie și natura activităților cu efect dinamizant, adică acelea pe care copilul le poate lega de M_6 (este vorba de activități care permit legătura de sens cu trebuința de cunoaștere și răspund necesității de îmbogățire a vieții afective și cognitive).

Planul funcțional al motivelor îl reprezintă în principal M_1 pentru activitățile din grădiniță luate în totalitate. Pentru pregătirea psihologică a intrării în școală, însă, importante sînt M_{2-4}. Dezvoltarea tendinței de autoafirmare este posibilă și necesară. Este posibilă pentru că omul, ca ființă socială, caută aprobarea semenilor pentru toate acțiunile sale și își adaptează comportamentul în funcție de cerințele grupului social din care face parte. Este necesară, pentru că din reacția pozitivă a indivizilor decurge năzuința de a face eforturi care duc la succes și sînt sancționate premial, așa cum arată Acad. M. Ralea și T. Hariton: „Fenomenul este de mare importanță pentru că indică existența unor raporturi specific succesuale între indivizi și societate: selecția socială nu se face unilateral, numai din partea societății, ci și din partea indivizilor care urmăresc în chip conștient succesul și se străduiesc să corespundă criteriilor de acordare a succesului, să merite sancțiunea premială" („Sociologia succesului", Ed. științifică, Buc., 1962, pag. 491).

În afară de aceasta, procesul de interacțiune dintre tendințele de autoafirmare, nevoia de aprobare și de laudă și aprecierea obiectivă a colectivului și autorității din grădinițe fac ca preșcolarul să aibă conștiința de sine, să ajungă să se autoaprecieze, fiindcă înțelege că este subiect al activității și-și activizează posibilitățile intelectuale. Totodată, autoaprecierea reprezintă și baza nivelului exigențelor pe care și le propune individual.

Pe lîngă aceste planuri de motive, există o serie de factori condiționali, ca: personalitatea educatoarei, sistemul premial, regimul educativ, idealurile de viață ale copilului etc.

Investigațiile noastre dovedesc că dezvoltarea psihică a copilului în vederea intrării în școală se realizează în perioada preșcolarității, sub influențele mediului social. Noi nu am urmărit dezvoltarea proceselor psihice (memorie, atenție, gîndire), ci doar formarea atitudinii față de învățare în

școală. Premisele motivelor învățării în școală au fost arătate de-a lungul prezentării datelor culese și a descrierii acestora. Reținem că veriga principală asupra căreia urmează să insistăm este pregătirea pentru școală. În afara activităților programate pentru dezvoltarea proceselor psihice la nivelul cerințelor intrării în școală, această pregătire pentru școală implică, deci, dezvoltarea capacității de selectivitate a motivelor activității, de subordonare a acestora în conformitate cu normele sociale, adică de direcționare a motivelor.

Considerăm că pentru acest lucru ar fi potrivit ca, pe lîngă indicațiile pe care le capătă copilul în grădiniță sau în familie, să se caute ca acesta să cunoască cît mai multe lucruri despre conținutul activităților școlare. În general, jocul „de-a școala" se face pe aspectele formale (ținută, disciplină). Ar fi poate mai potrivit să se urmărească dirijarea voluntară a proceselor psihice care urmează să fie implicate în activitatea de învățare (memorie, gîndire, atenție), ca încă în perioada preșcolarității copilul să se deprindă cu fixarea scopurilor de însușire a cunoștințelor. De asemenea, din semnificațiile aprecierii obiective a învățării (nota), copilul trebuie să cunoască mai ales funcția notei. Se cere încă întărirea tendinței de autoafirmare, pintr-un sistem premial mai bogat și mai variat, precum și întărirea indicilor obiectivi de autoapreciere.

Ca probleme teoretice principale, reținem următoarele:

1. Motivația este strîns legată de reflectare și de maturizare cognitivă corespunzătoare. Această concluzie rezultă din corelațiile ce se stabilesc între reprezentările copilului despre școală și nivelul motivelor activității din grădiniță.

2. Motivația învățării este o motivație condiționată social. Ea este pusă în evidență de corelațiile ce se stabilesc între cîmpul social al influențelor ce se exercită asupra copilului și sensul, direcția pe care o capătă activitățile desfășurate de acesta.

ПРЕДПОСЫЛКИ МОТИВОВ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ В ШКОЛЕ

(Резюме)

В данном очерке автор подходит к изучению вопроса о создании предпосылок заучивания в школе, в дошкольный период, в условиях воспитания детей в семье и в детском саду.

Используя данные, полученные путем индивидуальных бесед и анкет, автор зарегистрировал представления дошкольника о школе и установил, что дошкольник создаёт идеальную модель ситуации будущего школьника на основании этих представлений. Этот процесс является смысловой связью между настоящей и будущей деятельностью, то что ведет к возможности подчинения этих мотивов.

Гносеологическая сторона сознания обогащается разными путями информации из общественной среды, являясь динамическим планом мотивов усвоения знаний; отношение является результатом интересов, стремлений, желаний и склонностей ребенка в общественно условленных ситуациях — это представляет собой функциональный план мотивов заучивания.

Эти два плана развиваются под влиянием факторов, специфичных этапу школяризации.

Анализ фактического материала привел к выводам теоретического характера: а) *мотивация усвоения знаний обусловлена общественно;* б) *мотивация связана с соответствующей познавательной зрелостью.*

LES PRÉMISSES DES MOTIFS DE L'ÉTUDE DANS L'ÉCOLE

(Résumé)

Dans l'article, on montre comment se constituent les prémisses de l'étude dans l'école, à la période de la préscolarité, pour l'éducation de l'enfant en famille et à l'école maternelle.

En employant la méthode des conversations individuelles et l'enquête, on a enregistré les représentations du préscolaire au sujet de l'école et l'on a constaté que, sur leur base, l'enfant réalise le modèle idéal de sa situation de futur élève. Ce processus fait la liaison de sens entre les activités présentes et celles de perspective, ce qui mène à la subordination des motifs de l'étude.

Le côté gnoséologique de la conscience s'enrichit par différents moyens d'informations relatives au milieu social et constitue le plan dynamique des motifs de l'étude; le côté d'attitude résulte de la manifestation des intérêts, des tendances, des désirs et des inclinations de l'enfant dans des situations conditionnées socialement, et il représente le plan fonctionnel des motifs de l'étude. Les deux plans évoluent sous l'influence des facteurs conditionnels, spécifiques à l'étape de la scolarisation.

L'analyse des faits a mené à des conclusions d'ordre théorique: 1. La motivation de l'étude est conditionnée socialement; 2. La motivation est liée à la connaissance et à la maturation cognitive correspondante.

PREMISES OF THE MOTIVATION OF LEARNING IN SCHOOL

(Abstract)

The article shows how the premises of learning are formed in the pre-school period, at the time children are educated at home and in the kindergartens.

Employing the method of private talks and inquiries, the authoress has recorded the infants' representations of school and of school life, and found out that, on their bases, children visualize the pattern of their future activities.

This process is a logical link between an infant's present and future activities, which makes possible the subordination of the motivation of learning.

The gnoseological side of conscience is enriched through various information channels from the social environment and constitutes the dynamic plane of the motivation of learning, while the behavioural side is the manifestation of a child's interests, tendencies, desires and inclinations in socially conditioned situations, and represents the functional plane of the motivation of learning. Both planes evolve under the influence of conditional factors typical of the schooling period.

An analysis of the data recorded would lead to conclusions of a theoretic nature, viz. the motivation of learning is socially conditioned; motivation is dependent upon a given amount of knowledge and capacity to think.

CONTRIBUȚII LA STUDIUL OPEREI PEDAGOGICE A LUI GEORGE BARIȚIU

Lector univ. EMIL DOMOCOȘ
Catedra de pedagogie a Institutului politehnic din București

Activitatea și opera cunoscutului istoric, om politic și publicist transilvănean, George Barițiu, desfășurată în variate domenii în cei peste 80 de ani de viață, din care mai bine de 60 sînt ani de muncă rodnică publicistică, se reflectă în lucrări importante cu caracter social-politic, literar, istoric, filozofic, pedagogic etc. Ele au avut o înrîurire binefăcătoare asupra dezvoltării culturii și ideilor social-politice din secolul trecut, în țara noastră, iar lupta sa împotriva feudalismului, a absolutismului și pentru afirmarea poporului romîn din Transilvania la o viață politică proprie și mișcare de eliberare națională, constituie tot atîtea merite incontestabile ale activității prodigioase duse de George Barițiu [1].

O deosebită valoare și importanță prezintă activitatea și opera pedagogică a lui George Barițiu, deși aceasta este mai puțin cunoscută și valorificată. Menționăm că în manualele și lucrările de sinteză privind istoria pedagogiei romînești, apărute înainte de 1944, George Barițiu nu este semnalat în rîndul pedagogilor și nici chiar al înaintașilor noștri cu preocupări pentru crearea de școli și care au adus contribuții la dezvoltarea învățămîntului.

Referiri sumare găsim la unii istorici ai învățămîntului sau la unii oameni de cultură din trecut, în legătură mai ales cu activitatea didactică a lui George Barițiu [2].

După 23 august 1944, mergînd pe linia valorificării tradițiilor progresiste pe baza sarcinilor trasate de Partidul Muncitoresc Romîn, alături de alte figuri proeminente ale culturii noastre din trecut, activitatea și opera lui George Barițiu au fost și sînt prețuite — dovadă referirile la ideile sale privind viața social-politică din Transilvania în lucrările de istorie apărute, dovadă studiile consacrate diverselor aspecte ale operei sale, apărute în revistele de specialitate, precum și culegerile de articole din opera sa [3].

---

[1] * * * *Tratatul de istorie a Romîniei*, vol. IV, Edit. Academiei R.P.R., 1963, p. 28 și urm.

[2] A. Bîrseanu: *Istoria școalelor centrale romînești din Brașov*, 1902, Brașov; I. Lupaș: *Gh. Barițiu*, Sibiu, 1912 ș. a.

[3] Bariț iu George: *Articole literare*, București, E.S.P.L.P., 1959, p. 168; George Bariț: *Scrieri social-politice, Studiu și antologie* de V. Cheresteșiu, C. Mureșan și G. Marica, Editura politică, București, 1962, p. 432.

Sublinieri interesante și o caracteristică a vederilor pedagogice ale lui George Barițiu — democratismul său profund — le găsim în studiul prof. univ. Stanciu Stoian „Despre concepția învățămîntului public din anul 1848“ [4], publicat în 1949. Cu toate acestea, autorii „Proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R.“ [5], elaborat și publicat la începutul anului 1957, n-au menționat contribuția lui G. Barițiu la dezvoltarea școlii românești din Transilvania. În urma discuțiilor purtate în cursul anului 1957 și a sugestiilor făcute de unii participanți în legătură cu importanța gîndirii pedagogice a lui George Barițiu, „unul din remarcabilii pedagogi români din secolul al XIX-lea“ [6], manualul de Istoria pedagogiei pentru institutele pedagogice [7], apărut în 1958, cuprinde un paragraf în care se arată meritele lui Barițiu în organizarea școlilor din Brașov și în orientarea realistă a învățămîntului din Transilvania.

Cunoscut mai puțin ca pedagog și omis din lucrările de istoria pedagogiei românești din trecut, George Barițiu rămîne totuși pentru pedagogia noastră un precursor de seamă, datorită contribuției pe care o aduce în dezvoltarea gîndirii pedagogice românești din secolul al XIX-lea.

★

George Barițiu s-a născut la 24 mai 1812, în comuna Jucul de Jos, în apropierea Clujului. Școala primară a urmat-o la Trascău (azi Remetea, raionul Turda), gimnaziul la Blaj, iar studiile superioare la Facultatea de filozofie a colegiului catolic din Cluj și la Facultatea de teologie din Blaj, unde s-a remarcat prin pasiunea sa pentru studiul științelor umaniste și ale naturii, încît în 1834 a ocupat catedra de fizică de la facultatea filozofică a liceului din Blaj.

El a cunoscut îndeaproape viața de mizerie a iobagilor români și a păturilor asuprite ale românilor, care îndurau dublă exploatare în condițiile imperiului austro-ungar. Poporul român din Transilvania, deși constituia majoritatea absolută a populației, era lipsit de drepturi politice și naționale, îndura cele mai aspre umilințe. Situîndu-se pe poziții antifeudale și naționale, Barițiu a militat pentru a ridica bunăstarea materială și culturală a poporului român, împotriva politicii nobilimii și burgheziei austriace și maghiare de asuprire națională a poporului român.

În primele ziare politice românești din Transilvania „Gazeta de Transilvania“ și „Foaie pentru minte, inimă și literatură“ (1838), ca și la revistele înființate de el mai tîrziu „Transilvania“ (1868) și „Observatoriul“ (1878) a colaborat și Barițiu alături de scriitori și poeți români, ca: Alecsandri, Alexandrescu, Bolintineanu, Negruzzi, N. Bălcescu, Mihail Kogălniceanu și alții, care militau pentru promovarea limbii române, pentru încrederea în viitorul poporului român. El a călătorit prin Principatele Române în mai multe rînduri și a fost entuziasmat de avîntul luptei pentru promovarea culturii românești.

---

[4] Revista Studii, anul II, nr. 1/1949, p. 194.

[5] Revista de pedagogie nr. 2/1957.

[6] V. Netea: *„Observații asupra proiectului de prospect pentru Istoria pedagogiei în R.P.R.“*, Revista de pedagogie nr. 7/1957, p. 64.

[7] *Istoria pedagogiei, manual pentru institutele pedagogice*, partea I, Editura de stat didactică și pedagogică, Buc., 1958, p. 172.

Patriot înflăcărat și figură proeminentă a revoluției de la 1848 din Transilvania, George Barițiu a militat în aripa stîngă a forțelor revoluționare, pentru revendicări sociale și naționale ale romînilor din Transilvania, subliniind legătura și condiționarea problemei naționale de cea socială.

Urmărit și bănuit de poliție pentru activitate revoluționară și îndepărtat la 1850 de la conducerea gazetelor înființate de el, G. Barițiu nu a încetat a fi colaboratorul acestora, publicînd în continuare sute de articole, studii, note etc. El a înființat în 1861 Asociația „Astra", împreună cu o serie de fruntași din Transilvania, fiind secretarul ei (1861—1888) și președintele Astrei (1888—1893). În calitate de deputat în dieta din Sibiu (1863—1864), el a luptat pentru acordarea de drepturi romînilor. În 1866 a fost ales membru al Societății Academice Romîne din București, transformată în 1877 în Academia Romînă, iar în martie 1893 a fost ales președinte al Academiei Romîne. A murit la 2 mai 1893.

George Barițiu s-a ocupat în a doua parte a vieții sale de cercetarea trecutului și a istoriei poporului nostru, încheind și opera sa cea mai importantă „Părți alese din istoria Transilvanici pe 200 de ani în urmă", în trei volume. Datorită activității sale, el este considerat cel mai mare ziarist și cel mai reprezentativ cărturar ardelean din secolul trecut [8], bucurîndu-se de un mare prestigiu în rîndul contemporanilor săi.

În concepția sa filozofică sînt precumpănitoare pozițiile raționaliste și iluministe, trăsături caracteristice multor gînditori progresiști de la începutul secolului la XIX-lea [9]. Prin lupta sa dîrză, prin activitatea sa neobosită pe făgașul ideilor social-politice, el a contribuit la pregătirea revoluției din 1848 din Transilvania, la care a participat activ, prin multilateralitatea preocupărilor sale.

Un loc central în activitatea și în opera sa îl ocupă critica feudalismului și a absolutismului, demascarea stării de mizerie și a sărăciei iobagilor romîni, considerînd industrializarea capitalistă un mijloc de ridicare economică și politică a poporului romîn [10].

Concepția sa istorică, deși are limite, este străbătută de ideea rolului maselor în desfășurarea istoriei [11], iar îmbrățișarea cauzei țărănimii de diferite naționalități exploatate crunt de nobili, subliniază convingerile sale politice democratice [12].

G. Barițiu n-a apărat orînduirea capitalistă, dimpotrivă, a criticat-o în esența ei, subliniind pericolul colonialismului și exploatarea proletariatului. N-a văzut însă în mod just rezolvarea nedreptăților societății burgheze și n-a înțeles rolul clasei muncitoare [13].

O deosebită importanță pentru înțelegerea ideilor sale pedagogice prezintă și activitatea sa didactică, precum și lupta pentru organizarea învățămîntul romînesc. Încă din anul 1834, student fiind, George Barițiu a fost numit profesor de fizică la liceul din Blaj. Cunoscînd frămîntările social-politice ale romînilor din întunecatul imperiu habsburgic, precum și setea de cultură a poporului nostru, George Barițiu — la îndemnul negustorilor romîni din Brașov — a scris un apel entuziast adresat romînilor din Brașov, chemîndu-i să deschidă școli necesare cultivării și instruirii tinerelor generații. Acest apel — lansat la începutul activității sale didactice și publi-

[8] Victor Cheresteșiu, C. Mureșan și G Marica: *Op. cit.*, p. 39.
[9] Radu Pantazi: *Ideile sociale ale lui G. Bariț*, Din istoria filozofiei în Romînia, vol. II, Editura Academiei R.P.R., 1957.
[10] *Idem*, *Critica feudalismului și problema națională în opera lui G. Bariț*, Cercetări filozofice, anul III, nr. 1/1956.
[11] Dicționar enciclopedic romîn, vol. I (A—C), Editura politică, București, 1962, p. 303.
[12] V. Cheresteșiu ș. a. *Op. cit.*, p. 25.
[13] *Idem*, p. 27.

cistice — are o semnificație cu totul deosebită. El marchează orientarea sa democratică, dorința sa fierbinte de a contribui, prin mijlocirea instrucției și educației tineretului, la propășirea poporului romîn.

Pe baza legăturilor stabilite cu părinții elevilor care urmau liceul din Blaj, George Barițiu a fost invitat în 1834 și 1835 să meargă la Brașov, spre a organiza școala românească și în această cetate însemnată din Transilvania. Timp de nouă ani, cît a funcționat ca director și profesor la această școală din Cetatea Brașovului (1836—1845), G. Barițiu s-a preocupat îndeaproape de organizarea rațională a procesului de învățămînt, precum și a regimului de viață și învățătură al elevilor săi.

La școala românească din Brașov, care avea trei clase, s-a mai adăugat și clasa a IV-a „sau pregătitoriu de comerciu", începînd cu anul 1837/38. Pe lîngă disciplinele: gramatică românească și germană, „socoteala", istoria, geografia, principii de bună purtare, după „cărticica năravurilor bune" a lui Moise Fulea, limba latină, „pentru aceia cari voiau să treacă la școli mai multe". George Barițiu — după cum arată prof. univ. Iosif Pervain — a mai inițiat tineretul din școala sa în „conțepturi de corespondenții" și în probleme de contabilitate, de „dopie scriptură" („ducerea protocoalelor") [14]. Manuscrisele găsite în Biblioteca Academiei R.P.R., Filiala Cluj (fondul Barițiu) completează o serie de date despre activitatea lui Barițiu ca profesor, reflectă exigența și grija sa pentru formarea unor deprinderi de compoziție și de stil în exprimarea scrisă a elevilor.

O deosebită activitate a depus George Barițiu pentru orientarea realistă a învățămîntului, legată de nevoile economice și social-politice concrete, prin crearea de școli de meserii și în special de agricultură pentru populația romînă din Transilvania. Aceasta este oglindită în articolele sale publicate în „Calendariu..." pe 1857. Între anii 1870—1872, el acordă o mare atenție organizării învățămîntului din comitatul Făgărașului. În memoriul său intitulat „Opiniune despre școala de agricultură proiectată pentru districtul Făgărașului" [15], George Barițiu subliniază necesitatea înființării de școli de agricultură, a formării unor oameni capabili să ajute la prosperarea economică și la ridicarea nivelului de viață și cultură al poporului romîn. Între preocupările și realizările importante ale „Astrei" merită să fie subliniată și crearea „Școalei poporale superioare de fete cu opt clase" din Sibiu, între anii 1886—1887.

Acestea sînt preocupări majore ale activității sale. Ca dovadă grăitoare este lupta sa din anul 1848 pentru înființarea unei universități romîne la Blaj, participarea sa la crearea primului liceu românesc din Brașov (1850), cînd, împreună cu Ion Popazu și alți cărturari fruntași brașoveni, reușește să asigure deschiderea lui, la 1 septembrie 1850.

La 1861 ia ființă „Asociațiunea transilvană pentru literatura romînă și cultura poporului romîn", în Sibiu, la care, printre fondatori, îl găsim și pe G. Barițiu [16].

---

[14] I. Pervain: *G. Barițiu, profesor la școala negustorilor romîni din Brașov* (1836—1845), Studia Universitatis Babeș-Bolyai, seria Philologia, fasciculus 2, 1963, Cluj, p. 121.

[15] Biblioteca Academiei R.P.R., Manuscrise, fond Bariț, mss. 981, filele 141—143.

[16] V. Curticăpeanu: *Întemeierea Societății „Astra" și rolul ei în cultura poporului romîn (1861)*, Studii nr. 6/1961, p. 1443.

George Barițiu a orientat activitatea „Astrei" în tot timpul vieții sale, stabilind — încă din programul acesteia („Propusețiuni") — ca o sarcină importantă studierea „mijloacelor și a căilor celor mai sigure ajutoare la întemeierea, îmbunătățirea și perpetuarea școalelor populare" [17]. Această acțiune de creare a școlilor românești se opunea cu hotărîre politicii reacționare de asuprire națională caracteristică cercurilor conducătoare din imperiul austro-ungar și constituia o luptă deschisă împotriva politicii feudale în domeniul învățămîntului, pentru promovarea învățămîntului în limba maternă și ridicarea maselor la lumină prin știința de carte. De aceea, una din preocupările centrale ale „Astrei" a fost creșterea și cultivarea poporului romîn prin școale [18]. La înființarea „Astrei" s-au avut în vedere o serie de idei și teze formulate de George Barițiu, de o mare valoare pedagogică, ele reflectînd grija sa pentru educația femeii și pentru dreptul acesteia la învățătură. El a criticat părerile învechite care susțineau că femeia n-are nevoie de carte. Încă cu prilejul discursului „Despre educațiunea femeilor la națiunea românească" [19], ținut în ședința adunării generale a „Astrei" din 10 august 1869 (și mai înainte în 1839), George Barițiu propagă ideea egalității în drepturi la cultivare și la învățătură a femeii.

Crearea școlii superioare de fete din Sibiu are o mare importanță pentru educația tinerelor fete, fiind prima școală românească de fete din vremea aceea în Transilvania, cu toate că era destinată mai ales păturilor înstărite, fapt criticat de I. Slavici în „Tribuna" din Sibiu.

George Barițiu a dus o luptă însemnată în scopul creării unor instituții de învățămînt superior în limba romînă în Transilvania. În articolul „Date statistice" [20], el a arătat situația că tinerii romîni nu puteau frecventa instituțiile de învățămînt superior din Transilvania și Ungaria. De aceea, în mai 1865, el a publicat articolul „Academia de drepturi în limba românească" [21], precum și sinteza Dizertației ținute în ședința a doua a adunării generale a „Astrei" din Abrud, în august 1865, cu titlul „Științele tehnice" [22], care a avut un rol deosebit în punerea unor probleme legate de orientarea îndrumării tineretului romîn spre o cultură tehnică superioară. Avînd legături strînse cu militanți de seamă pe tărîmul culturii românești din Muntenia și Moldova și văzînd măsurile luate de domnitorul Al. I. Cuza pentru dezvoltarea învățămîntului superior (înființarea universității din Iași în 1860, și în special a celei din București, în 1864), este de presupus ecoul acestora la George Barițiu, dovadă articolele sale publicate la începutul anului 1865 cu privire la organizarea învățămîntului superior din Transilvania, în care propunea ca în acest grad de învățămînt să poată studia un număr mai mare de tineri romîni.

---

[17] *Actele privitoare la urzirea și înființarea...* Sibiu, 1862, p. 89.

[18] V. Curticăpeanu: *op. cit.* p. 1456—1457, Cf. *Conspect al stipendiilor și ajutoarelor acordate de „Asociațiune... din anul 1861 pînă în anul 1911"*, Transilvania, 1911, pp. 364—373.

[19] *Transilvania*, anul II, nr. 7 din 1 sept. 1869; *Gazeta Transilvaniei* nr. 66 din 1869, pp. 2—3.

[20] *Gazeta Transilvaniei*, anul XXVII, nr. 5, 1865, p. 1.

[21] *Idem*, nr. 41, 1865, pp. 161—162.

[22] *Idem*, nr. 77, 11 oct., nr. 78, 14 oct., 1865.

Menționăm grija deosebită a lui George Barițiu pentru organizarea școlilor, prin asigurarea de material didactic corespunzător și de manuale școlare în limba romînă.

★

Pe lîngă activitatea depusă de George Barițiu în vederea dezvoltării învățămîntului și școlii romînești din Transilvania, opera sa cuprinde bogate și valoroase idei pedagogice. El era profund mîhnit de faptul că între anii 1830—1840 existau prea puține lucrări pedagogice romînești. De aceea a insistat asupra necesității de a se scrie o literatură pedagogică în limba română, pentru a îndruma procesul de „creștere", de instruire și educare a tineretului romîn. „Trebuința de a se mai scrie ceva și la romîni asupra creșterii — arată el în 1839 — este neapărată... Noi pînă acum am scris foarte puțin sau mai nimic despre aceasta..."[23].

Lucrările sale dovedesc o profundă cunoaștere a ceea ce omenirea a creat în domeniul educației și pedagogiei, ca și ceea ce se realiza în materie de pedagogie la noi :

„Au venit veacuri, cînd oamenii începură a descrie observațiile făcute la creșterea pruncilor săi sau ale altora, a însemna greșelile și îndreptarea lor. Cei vechi au dat pilde zdravene veacurilor mai tîrzie" [24].

Apreciind eforturile depuse de creatorii gîndirii pedagogice înaintate încă din vechime, el a subliniat și rolul mare al clasicilor pedagogiei moderne, îndeosebi al lui I. A. Komensky, J. J. Rousseau. Basedow, Pestalozzi.

Totodată, George Barițiu a vorbit cu însuflețire despre activitatea și opera pedagogică a lui Gheorghe Șincai, despre activitatea marelui înaintaș al învățămîntului romînesc Gheorghe Lazăr și a altora. Preocupat de grija pentru a răspîndi unele idei pedagogice înaintate cu privire la instruirea și educarea tinerelor generații, George Barițiu aducea adesea la cunoștința cititorilor unele lucrări de pedagogie traduse în limba romînă și adaptate, recomandîndu-le sub titlul „Înștiințare de literatură patriotică" [25].

Principalele idei pedagogice ale lui George Barițiu sînt cuprinse în lucrările pedagogice tipărite : „Disertație despre școli" (1835) ; „Cuvîntare scolastic-ească la examenul de vară în școala romînească din Brașov — Cetate" (1837) ; „Icoana școalelor elementare" ; „Școalele autonome" ; „Academia de drepturi în limba romînească" ; „Științele tehnice" ; „Bugetul cultelor și al instrucțiunii publice preliminat pentru Transilvania" ; „Școalele" ; „Unele păreri despre gradul de cultură al poporului romînesc" ; „Despre educațiunea femeilor la națiunea romînească" ; „Internatul și școala romînă superioară de fete din Sibiu" ; „Discurs despre școala superioară romînă de fete din Sibiu" ; „Școalele civile de fete" etc., etc.

George Barițiu a criticat sistemul de învățămînt și de educație feudal și burghez. În ansamblul vederilor sale pedagogice, el a acordat un loc central

[23] *Educația (Creșterea), Foaie pentru minte...* nr. 111 din 1839, p. 84.
[24] *Ibidem.*
[25] *Foaie pentru minte, inimă și literatură,* nr. 8, 19 febr. 1839, p. 56.

criticii sistemului de învățămînt feudal, a ideilor pedagogice scolastice și retrograde existente în practica unor instituții de educație din secolul al XIX-lea. Accente iluministe și umaniste ale concepției sale social-politice străbat ideile pedagogice cu privire la educația tinerei generații.

Vorbind despre despotismul feudal și măsurile luate pentru a ține poporul romîn departe de cultură, el arată, în articolul „Partidele politice" scris înainte de revoluția din 1848, cum statul feudal și nobilimea foloseau metode barbare, spre a ține masele exploatate în întunericul neștiinței de carte.

George Barițiu demască rolul nefast al politicii școlare caracteristic statului feudal, prin care se urmăreau subjugarea și exploatarea nemiloasă a popoarelor asuprite din imperiul habsburgic, precum și a unor clase sociale, sau, cum afirmă autorul, „clase de popoară". El demonstrează că „luminarea" popoarelor nu este în interesul claselor dominante, deoarece poporul, trezit la lumina învățăturii, n-ar mai putea fi exploatat așa de ușor [26].

Criticînd despotismul statului feudal, pe care nu-l preocupa ridicarea nivelului de cultură și educație a maselor, George Barițiu arată că stîlpii reacțiunii feudale, „prietenii neștiinței și ai barbariei", susțin statul și măsurile luate de statul feudal spre „...a-și căuta de scop, care este siguritatea publică a persoanelor și a proprietății, să aibă numai destule mîini înarmate, soldați, argați, dorobanți, polițiі, spioni și alții, apoi prinsori, bețe, unelte de tortură, ghilotine, spînzurători...". Deci, în locul asigurării școlilor cu o bază materială adecvată, statul feudal exploatator, arată George Barițiu, căuta să mențină neștiința de carte prin care să poată mai ușor domina mulțimile. Susținînd teza necesității dreptului la cultură și învățătură al maselor exploatate, G. Barițiu critica prejudecățile feudale astfel:

„Însă despoții zic liberalilor: dacă voi dați staturilor dreptul de a sili pe oameni la cultivare, atunci tăieți arburele subt voi; căci unde este libertate, nu încape silă" [27].

Există în opera pedagogică a lui George Barițiu interesante reflecții cu privire la urmările nefaste ale politicii școlare feudale. Starea de înrobire feudală era îngrozitoare, mai ales în Transilvania, după cum arată Barițiu: „Dintre țările coroanei Sf. Ștefan cea mai barbară iobăgie domnise în comitatele feudale ale Transilvaniei" [28].

George Barițiu a luptat pentru acordarea de drepturi egale la învățătură poporului romîn, care era lipsit și de aceste drepturi elementare și a respins cu argumente științifice o serie de afirmații neîntemeiate cu privire la situația poporului romîn:

„Dacă poporul romîn... ar fi avut în proporțiunea numărului său, într-un period numai de 150 de ani, atîtea școale mici și mari, cîte au avut și au compatrioții magiari și sași

[26] *Gazeta Transilvaniei, nr. 1*, 1 ianuarie 1848, p. 2.

[27] *Idem*, nr. 2 din 5 februarie 1848, p. 5.

[28] *Unele păreri despre gradul de cultură al poporului romînesc*, Transilvania, nr. 5—6 din 1887, p. 39.

în proporțiunea numerului lor și dacă ar fi știut și romînii pentru ce își trimit pruncii la școală, cu prospecte sigure în viitor, precum au știut și alte popoară, atunci progresul făcut în acești 35 de ani din urmă ar fi astăzi cel puțin împatratu mai mare decît îl vedem în epoca de față" [29].

George Barițiu demonstrează cu exemple concludente caracterul de clasă al educației feudale și burgheze, acela de a fi o armă de oprimare a celor exploatați de către clasa dominantă. Folosind datele oferite de istoria pedagogiei, el arăta:

„...Din veacuri în veacuri se aflară nu numai domnitori ci și unii filozofi și legiuitori, cari întăriră că guberniul ar avea tot dreptul a da popoarălor educație amăsurată scopului său particular, care ar fi, ca prin o cultivare, cum o înțeleg ei, să le poată ținea pururea în frîu și supunere, să le ducă încătrău vor vrea".

George Barițiu a criticat încercările statelor feudale de a cultiva și de a face educație popoarelor după niște forme plăsmuite și prescrise numai de guverne, arătînd că acestea vor să țină pe loc dezvoltarea socială, sau vor să facă educație ca în plin ev mediu. Cunoscător al istoriei universale, G. Barițiu folosește datele istoriei în generalizări utile și printre rîndurile sale se resimte aluzia pe care o strecoară adesea împotriva stărilor de lucruri din școlile și din învățămîntul Transilvaniei, deși el discută concret despre situația din Franța:

„...În Franța casa Bourbonilor (vezi bine iarăși spre a sa periciune) cercă a-și îndestula interesele sale cum și pe cele aristocratice tot prin sila de tipariu, apoi prin școale iezuitice, prin misionari și prin călugări numiți frații neștiinței (*fratres ignorantini*), cari toți avură nebuna părere că ei pe o nație trecută odată prin crâncena școală a revoluției și a războaielor de 25 ani o vor mai reduce la credința deșartă a veacului mijlociu și la sclavie" [30].

Referindu-se la situația existentă în condițiile capitalismului, G. Barițiu demască așa-zisa egalitate la învățătură, care era proclamată de burghezia liberală.

El arată că statul burghez încearcă „a lumina numai o părticică a poporului, pe o lamură...; din acea lamură apoi să-și îndeplinească toate posturile..., prin acei câțiva bărbați cultivați în toată privința să guberneze pe gloate, să le conducă, să le țină în frîu... De aci încolo cu celălalt popor să nu-și mai piardă nici timpul, nici moneda spre a întemeia școale ș. a." [31].

Menționăm că în scrierile pedagogice ale lui G. Barițiu există și preocuparea vădită pentru punerea unor probleme ale pedagogiei comparate. Om de știință și istoric remarcabil, George Barițiu s-a interesat îndeaproape de studiul diferitelor forme de organizare a statelor moderne capitaliste, în

[29] *Ibidem.*
[30] *Cultura*, în: „Gazeta Transilvaniei", 1848, ian. 5, nr. 2, p. 9.
[31] *Idem*, nr. 4 din 1848, p. 13.

care exploatarea se înteţea şi unde, existau opreliști pentru învăţătură. Adesea concluziile privind situaţia de acolo le strecoară şi cititorilor săi.

Într-o serie de articole, ca de pildă cel intitulat „Şcoalele elementare în Franţa", G. Barițiu, întrucît era urmărit pas cu pas şi bănuit de activitate ostilă regimului feudal austro-ungar, foloseşte comparaţia cu situaţia din alte ţări şi strecoară printre rînduri ideile sale demascatoare a acţiunilor desfăşurate împotriva poporului romîn. Cunoscute fiind urmările politicii şcolare naţionaliste — de după pactul dualist de la 1867 — a cercurilor conducătoare austro-ungare, G. Barițiu subliniază, în articolul menţionat, că se referă la situaţia şcoalelor din Franţa, nu pentru a imita pe francezi, ci pentru a scăpa de un mare rău poporul nostru „...de un rău mare de care mai trage încă şi poporul Franţei". În consideraţiile sale, Barițiu arată că „Şcolile elementare ar putea prospera în Franţa sau şi oriunde aiurea *(deci şi în Transilvania, n.n.)*, numai prin introducerea instrucţiunei obligatorie şi gratuite" [32].

George Barițiu despre rolul educaţiei. Încă din primii ani ca profesor la Blaj şi Braşov, el era profund interesat de problema educării poporului în sensul cel mai larg al cuvîntului, acela de cultivare, „de luminare" şi culturalizare. În primele sale scrieri cu caracter pedagogic şi educativ — „Dizertaţia..." (1835), „Cuvîntare scolasticească..." (1837), „Cultura *(luminarea)*", „Educaţia *(creşterea)*", această temă privind încrederea nețărmurită în puterea educaţiei este susţinută cu înflăcărare de tînărul profesor.

Încrederea sa mare în puterea educaţiei dovedeşte importanţa pe care el o atribuie educaţiei. Redactorul „Gazetei de Transilvania" susţine încă din primul număr necesitatea propagării cunoştinţelor ştiinţifice în mase, deoarece :

„...singură luminarea şi dezvolvirea *(dezvoltarea)* ideilor unui popor, cum este al nostru, poate să-l puie în stare a contribui fiziceşte şi moraliceşte la fericirea patriei" [33].

Acest text subliniază şi faptul că educaţia are ca scop, în vederile lui Barițiu, de a contribui la cultivarea unor oameni care să activeze „fiziceşte şi moraliceşte la fericirea patriei".

În concepţia pedagogică a lui George Barițiu, educaţia este privită ca un fenomen social, specific uman. Această trăsătură merită a fi menţionată în mod deosebit, avînd în vedere faptul că o serie de pedagogi burghezi din timpul său, ca şi de mai tîrziu, considerau educaţia ca un proces biologic, specific şi animalelor. Răspunzînd la întrebarea „Ce este mişcarea minţii şi a spiritului omenesc?" încă din 1848 George Barițiu precizează că educaţia

„Este o nouă caracteristică ce desparte pe omenime de toate celelalte vietăţi este condiţiunea fără care omul n-are nici un preţ în lumea morală".

El afirmă cu tărie puterea transformatoare a educaţiei :

„...natura omenească nicidecum nu este aşa stricată cum o cred absolutiştii şi reacţionarii, că nici un om nu se naşte cu dracii în oasele sale, ci că cei mai mulţi oameni

[32] *Şcoalele elementare în Franţa*, în : „Transilvania", nr. 24 din 1868, p. 577.
[33] *Gazeta de Transilvania* nr. 1 din 12 martie 1838, p. 3.

îndată de la naşterea lor, cînd omului încă nu-i poţi zice nici că e bun, nici că e rău, îi face răi şi indievoliţi numai educaţia rea şi scălciată sau totala lipsă de educaţie, în braţe, în casă, afară, în şcoală, în biserică, în societăţi mici şi mari, în patrie şi în străinătate" [34].

Această idee subliniază poziţia înaintată pe care se situează G. Bariţiu în formarea personalităţii umane şi în combaterea ideilor despre caracterul înnăscut al unor trăsături, idei susţinute de pedagogia retrogradă.

George Bariţiu respinge ideile după care educaţia n-ar putea influenţa cu nimic natura omenească, dată chipurile prin naştere. El afirmă posibilităţile de transformare a personalităţii omului prin educaţie. Alegîndu-şi ca motto la studiul său pedagogic „Cultura", publicat în mai multe numere la rînd în Gazeta de Transilvania, textul *„Homo non nascitur, sed fit"* (Omul nu se naşte, ci se formează), George Bariţiu exprimă poziţii înaintate referitoare la puterea nelimitată a educaţiei omului, la faptul că omul se formează şi se dezvoltă pe baza educaţiei fără ca el să fie predestinat prin naştere într-un fel sau altul.

În concepţia pedagogică a lui George Bariţiu omul devine om — în sensul adevărat al cuvîntului — prin educaţie:

„Omul prin aceea că se născu din mumă-sa, încă nu s-a făcut om. Ci el se face mai tîrziu prin educaţie şi prin suma tuturor împregiurărilor care conlucră asupra sufletului şi trupului omenesc" [35].

Bariţiu a militat pentru a cîştiga dreptul la o educaţie egală a tuturor copiilor, indiferent de situaţia socială sau de naţionalitate.

El a afirmat cu tărie dreptul egal la învăţătură pentru toţi copiii, ceea ce reflectă umanismul şi democratismul profund al concepţiei sale pedagogice.

George Bariţiu a trecut cu vederea influenţa mediului geografic asupra educaţiei, neconsiderîndu-l ca factor hotărîtor al dezvoltării personalităţii. El a arătat că, deşi la poporul romîn existau în secolul al XIX-lea diferenţieri rezultate din influenţa climei şi a mijloacelor de viaţă, totuşi, faptul că statul feudal austro-ungar asupritor şi prin sistemul de educaţie a încercat să înstrăineze „părţi din poporul romîn", a modificat pînă şi aspiraţiile şi purtarea exterioară:

„Educaţiunea însă care să dă unui popor în cursul de veacuri la mai multe generaţiuni, prin asidiamentele ţării, prin legislaţiune şi forma guvernamentală este aceea, care împreună sau din contra, separă, dezbină şi înstrăinează părţi din popor, prefăcîndu-le tot modul cugetării, toate aspiraţiunile, chiar şi purtarea exterioară, adesea şi caracterele" [36].

Extrem de interesante sînt observaţiile lui George Bariţiu cu privire la necesitatea dezvoltării talentelor reale existente în sînul poporului nostru.

Pentru aceasta el cerea ca statul să organizeze „preste tot la oraşe şi sate şcoale comunale, să se pândiască cu toată luarea aminte la orice semne de talente s-ar arăta; acestora să li se dea ocazie a nainta cît vor putea mai mult... să stea drumul neînchis pentru

[34] *„Partidele politice"*, în: „Gazeta de Transilvania" nr. 10 din 2 februarie 1848, pp. 29—30.
[35] *Cultura*, Gazeta de Transilvania nr. 1 din 1 ianuarie 1848, p. 2.
[36] *Părţi alese din istoria Transilvaniei*, vol. II, Sibiu, 1890, p. 562.

toți, ca să propășească fiecare pînă unde-l ajută puterile. De altă parte, toți căți amețesc sus, să-i lăsăm a merge jos" [37].

Barițiu a susținut hotărît, încă de la începutul activității sale, ideea educării, culturalizării și pregătirii tuturor:

„Lățirea științelor și a cunoștințelor, împărtășirea ideilor la toate clasele de oameni" [38].

Deci, el solicita educație pentru toate clasele sociale, ceea ce învederează democratismul și umanismul său; în special, el a subliniat necesitatea cultivării poporului asuprit, lipsit de drepturi elementare la o viață omenească, căruia îi era răpită și participarea la luminarea sa. Acordînd un rol deosebit educației tineretului, legăturii dintre educație și progresul economico-social, G. Barițiu spunea:

„*Creșterea bună, vrednicii mei cititori, este temeiul tuturor bunătăților!* Creșterea este, ce face pe om, ca să fie om, ca să se deschilinească de plasa altor viețuitoare necuvîntătoare, după vrednicia și măiestria sfîrșitului său" [39].

George Barițiu arăta că lipsa de educație a copiilor să răsfrînge negativ în viața personală și în cea socială:

„...În loc de a-l ridica de mădulari folositori ai societății patriotice... ei sînt lăsați unor aplecări *(înclinații)* sălbatice și nedumerite... sau lăsînd în sălbăticie cele mai frumoase ale lor însușiri, ele se imputernicează spre rău fără niciun îndreptariu..." [40].

Atribuind un rol imens și primordial educației tineretului în dezvoltarea societății, George Barițiu nu a reușit să depășească uneori limitele iluminismului. Astfel el afirma:

„Viața genetică a popoarelor nicidecum nu mai atîrnă de la schimbăturile instituțiilor politice, ci — curat numai de la gradul culturii lor spirituale și de la păstrarea limbii lor în cărți, în jurnale, în școală, în biserică, în familie, încît aceea va fi văzută și mai respectată, care va ști arăta mai multe producte ale minții și ale spiritului" [41].

Barițiu a supraapreciat rolul educației în viața societății omenești, în raport cu ceilalți factori și în special cu factorul hotărîtor — modul de producție:

„Toată nădejdea unui viitoriu mai bun atîrnă singur de la creștere mai bună. Toate celelalte opinteli cît de mari și milioanele nu plătesc nimic fără educație bună..." [42].

Asemenea idei îl situează pe George Barițiu pe poziții iluministe, deci idealiste, întrucît el atribuia ideilor, culturii și educației rolul hotărîtor în dezvoltarea socială și le considera drept factor prim al dezvoltării sociale.

---

37 *Cultura*, Gazeta de Transilvania, nr. 3 din 18 ianuarie 1848, p. 9.

38 A. Bîrseanu: *Disertația despre școli*, Istoria școalelor centrale din Brașov, Tipografia Ciurcu & Co., 1902, p. 24.

39 *De la redacție*, Gazeta de Transilvania, nr. 1, 1838, p. 3.

40 *Educația (Creșterea)*, Foaie pentru minte..., nr. 11, 1839, p. 85.

41 *Foaie pentru minte*, nr. 12 din 1848, p. 96.

42 *Educația (Creșterea)*, Foaie pentru minte... nr. 11, din 1839, pp. 85—86.

Totuși, aceste idei au jucat un rol mare, pentru că George Barițiu a militat împotriva ideologiei înapoiate, feudale, pentru cultivarea celor mulți, pentru luminarea acestora.

Către sfîrșitul vieții, mai ales, el a reliefat rolul relațiilor sociale și al factorului politic în dezvoltarea culturii, deși a vorbit mereu despre rolul hotărîtor al factorului cultural în dezvoltarea societății omenești:

„Cultura unui popor... este legată de averea sa materială. Cultura noastră este în cea mai mare parte împiedicată de sărăcia noastră" [43].

Pornind de la aceste considerații, el a subliniat faptul că numai printr-o creștere a nivelului material de viață se poate asigura și pentru poporul romîn dreptul la cultură și la educație [44].

George Barițiu susținea și teza importantă, după aprecierea noastră, ca educația copiilor romîni să se facă în conformitate cu cerințele poporului și ale tradițiilor progresiste ale națiunii romîne, atît în școală, cît și în familie, mai ales în familie, punînd accentul pe necesitatea învățării limbii romîne și a cultivării dragostei pentru limba romînă, pentru moștenirea progresistă a folclorului și a culturii poporului romîn:

„Toată cultura pentru ca să fie adevărată, să cuprindă, să pătrundă un popor, trebuie să pornească, să izvorască din însăși ființa lui, să fie amăsurată, potrivită caracterului, însușirilor deosebite, individualității sale" [45].

Luptînd pentru o educație patriotică a tineretului, George Barițiu a criticat cosmopolitismul și mai ales manifestările acestuia la contemporanii săi. Extrem de valoroase sînt ideile sale privind critica făcută la adresa organizării școlii din Iași, din deceniul al optulea al secolului trecut.

Vorbind despre educația tineretului, el arăta necesitatea educației intelectuale, a educației fizice și a educației morale a tinerelor generații, referindu-se deci la sarcinile principale ale unei educații multilaterale. [46].

George Barițiu a acordat o deosebită importanță dezvoltării școlilor și a sistemului de învățămînt. Așa cum s-a precizat în legătură cu lupta lui George Barițiu pentru crearea de școli, această activitate importantă a sa a fost orientată de o serie de idei pedagogice înaintate. Observînd situația grea a învățămîntului romînesc din Ardeal — lipsa de școli, de fonduri, de învățători și profesori — Barițiu, încă în discuțiile avute cu negustorii din Brașov (1834—1835), ai căror copii învățau la Blaj, cuprinse sub forma unei „Disertații", a făcut aprecieri despre însemnătatea școlilor pentru dezvoltarea și luminarea poporului romîn.

Prelucrînd Legea din 18 iunie 1848, prin care iobăgia înceta în Transilvania, George Barițiu îndemna pe toți care știu carte să învețe poporul:

---

[43] *Gazeta Transilvaniei*, nr. 26 din 1877, p. 1.

[44] *Unele păreri despre gradul de cultură al poporului romînesc*, în: „Transilvania" nr. 5—6 din 1887, p. 41.

[45] *Gazeta Transilvaniei*, anul XXVII, nr. 29 din 1864, p. 116.

[46] *Educația (creșterea)*, Foaie pentru minte... nr. 12 din 18 martie 1839, pp. 91—96.

„Să dedăm pe popor la o viață muncitoare;... ...Să-i învățăm a-și lucra locurile cît se poate mai bine, a le stoarce unsoarea; să-i dedăm a-și face și case și alte încăperi mai bune, mai tari și sănătoase... Să le arătăm că dacă nu erau oameni învățați, ei poate nici acum nu scăpau de rele; deci școale să deschidă peste tot. Scurt, să stăm într-ajutoriu cu toții fraților noștri, ca să nu cadă în curse nouă" [47].

Într-o serie de articole („Date statistice", „Școalele" etc.) el arăta starea grea a învățămîntului romînesc din Transilvania. Totodată, el preconiza o serie de măsuri pentru a sustrage școlile elementare de sub tutela bisericii, pe care o considera ca stîlp al reacțiunii feudale. De aceea, în articolul „Școalele autonome", publicat în mai multe numere ale Gazetei, George Barițiu cerea ca la baza organizării școlilor de orice grad să stea principiul concurenței libere între „țară, biserică sau beserice, comune politice, corporațiuni și particulari" [48]. Pe baza acestui principiu, Barițiu voia să sustragă școlile de sub influența și monopolul bisericii și statului feudal reacționar.

Idei valoroase conțin operele lui Barițiu cu privire la organizarea învățămîntului superior. Articolul „Științele tehnice" constituie un program, care a orientat activitatea „Astrei" pentru acordarea unui număr sporit de burse în domeniul specializării unor tineri romîni ca ingineri. El a prevăzut și intuit dezvoltarea în viitor a științelor tehnice și necesitatea îmbrățișării lor, în vederea pregătirii unor cadre superioare de ingineri, capabile să asigure construcții moderne, confortabile. Mai mult, el a arătat că în capitalism specialiștii sînt folosiți de cercurile capitaliste în lupta pentru concurență și pentru acapararea de avuții [49].

George Barițiu a acordat o mare atenție *îmbunătățirii conținutului învățămîntului* și ridicării nivelului acestuia, pentru ca elevii să poată folosi în viață cele învățate. Astfel, școala lui G. Barițiu și-a cîștigat pe bună dreptate un bun renume, încît era căutată de tineri din Brașov și din alte orașe, ba chiar și de tineri din Muntenia, întrucît cunoștințele primite aici erau suficiente pentru activitățile de comerț și diferite alte meserii și profesiuni.

În planul de învățămînt, numit de autor „Programă de învățăturile, ce se vor urma pe anul 1837/38 în clasul al 4-lea sau pregătitor de comerciu..." [50], se enumerau disciplinele care trebuiau însușite și se expunea modul în care G. Barițiu știa să rezolve în mod original un plan de învățămînt profilat pe nevoile pentru care pregătea elevii. În nota explicativă la acest plan de învățămînt, el arăta părinților cît de mare este nevoia de o pregătire comercială a tinerilor din Cetatea Brașovului:

---

47 *Gazeta de Transilvania*, nr. 34 din 1865, p. 141.

48 *Ibidem*.

49 *Științele tehnice*, Gazeta Transilvaniei, nr. 78 din 1865.

50 G. Barițiu: *Cuvîntarea scolasticească la examenul de vară în școala românească din Brașov în Cetate* (6 iulie 1837), Tipografia lui Ioan Gött, Brașov, 1837, Anexă, pp. 30—32.

„Stările împrejur de acum silesc pe părinți, să îngrijească cît mai în grabă a întemeia o școală comercială, fără de care nici o soțietate negușătorească nu poate să fie“ [51].

El prevedea discipline noi care profilau școala spre nevoile practice.

Studiul limbii romîne constituie o sarcină importantă în sistemul ideilor lui George Barițiu cu privire la educație și la școală. El cerea în mod hotărît ca tineretul romîn să învețe bine limba romînă, s-o studieze și s-o iubească profund. Criticînd pe cei care împiedicau dreptul la cultură și învățarea în limba maternă pentru romînii din Transilvania, în condițiile de dublă asuprire — socială și națională — George Barițiu arăta :

„A voi să împiedici cultura și lățirea limbei romînești, semnifică..... a impedeca progresul unui popor de mai multe milioane, a-i nega individualitatea națională și dreptul său de existență [52].

Dar G. Barițiu menționa paralel și necesitatea însușirii limbii latine, în vederea cunoașterii și asimilării aprofundate a limbii romîne, deși el critica exagerările organizatorilor de învățămînt feudal și ale clerului. Aceasta mai ales în condițiile în care tineretul școlar și studențesc romîn era obligat să-și însușească un limbaj științific universal, unde avea de asimilat cuvinte de origină latină și alte limbi care au la bază limba latină :

„In interesul limbii noastre să îndemnăm generațiile tinere ca să învețe limba latină mai bine decît oricare altă tinerime și să o cultive în toată viața lor“ [53].

El pleda pentru ca în școli să se acorde atenția cuvenită studiului matematicii, fizicii, chimiei și științelor naturale și condamna sistemul de învățămînt practicat în Ardeal de mai bine de un secol, care nu pregătea pe tineri pentru viață, ci îi învăța.

„leneși și nepăsători“ și „niște teoretici necăliți, cari după ce am pierdut... cîte 10—15 ani în școală să nu știm cîte fere (bucăți de fier) trebuiesc la un aratru (plug), nici să cunoaștem grîul de orz ori de secară“ [54].

Interesante și actuale sînt ideile cuprinse în articolul „Cunoștințe de agricultură“, în care el arată că țăranul trebuie să se cultive bine cu științe practice și cere ca în locul unei agriculturi empirice să facă o cultivare rațională a pămîntului. În acest scop, el a militat pentru crearea unor

„*școale populare peste tot*, întru care țăranul pe lîngă cealaltă cultură a inimei și a minței, care trebuie să i se dea, să învețe și agronomia în limba sa și în modul cel mai popular și mai practicul în grădina de acasă și în cîmpul satului sau prin dascăli, carii pe lîngă alte *științe teoretice să fie făcut și cursurile agronomice*“ [55].

Un loc important îl ocupă în moștenirea pedagogică lăsată de George Barițiu *critica educației morale* din timpul său. El a ridiculizat manierele cu

---

[51] *Ibidem.*
[52] Limbi universale, Limba romînească, Gazeta Transilvaniei, nr. 67 din 1863.
[53] *Ibidem.*
[54] *Epistola deschisă Domnului Ioan Gal*, Gazeta Transilvaniei, nr. 93, 94 și 95 din 1862.
[55] *Călindariu*, anul VI, 1856, pp. 19—25.

care erau obișnuiți tinerii din acele vremuri și își bătea joc de felul în care erau educate odraslele claselor dominante. Astfel, în articolul „Domnișorii" (coconașii) noștri de astăzi, el a criticat cu asprime superficialitatea în care erau crescuți asemenea tineri răsfățați și care trebuiau — conform cerințelor societății și familiei — „să vorbească multe despre nimica..."

El a criticat și falsitatea, ca cerință morală, în spiritul căreia li se făcea educație acestor copii, arătînd că ei erau educați „...să facă față dulce de glume acre..." [56].

George Barițiu a demascat, de asemenea, spiritul de lingușire și servilism în care se cultivau caracterele la acei „domnișori":

.....Plecăciune, prea plecat, gata spre serbire *(gata de servicii, n. n.)*, minunat, îngerește impozant, fain *(frumos, n. n.)* în tot timpul să le aibă pe limbă...; două tuțeturi *(duzini, n. n.)* de vorbe dulci totdeauna să le aibă de-a gata; ...ei trebuie să zîmbească și să fie veseli măcar de-i și omoară urîtul...; ...tot alta să vorbească decît cugetă...; „...o însușire de căpetenie este: trebuie să știe minți ales"... [57].

George Barițiu a subliniat necesitatea educării tinerilor în spiritul devotamentului pentru popor, astfel ca „să se facă totul pentru a-i educa buni apărători ai poporului". El cerea să se cultive, dragostea față de poporul asuprit, față de trecutul său, față de comorile folclorului nostru.

Barițiu, avînd o concepție pătrunsă de un profund umanism, a respins și a combătut orice urmă de naționalism și de șovinism. Combătînd asuprirea națională, demascînd exploatarea la care erau supuși iobagii romîni și maghiari, el a luptat pentru cultivarea tineretului romîn în spiritul cunoașterii unor oameni de cultură și a unor valori culturale ale altor popoare. Într-o serie de articole și cuvîntări, el a demascat pericolul naționalismului și a subliniat necesitatea cunoașterii reciproce a istoriei, a culturii progresiste de către tineri și adulți. O deosebită mențiune în sensul acelor arătate o face și în articolul său „Memoria contelui Ștefan Sechenyi".

O altă trăsătură morală subliniată în lucrările lui George Barițiu este cultivarea la tineri a dragostei față de muncă. El cerea ca tineretul să fie educat în spiritul dragostei față de învățătură, al interesului și sîrguinței pentru cele studiate. George Barițiu a combătut disprețul față de munca fizică, pe care îl cultivau școlile feudale și cele burgheze și totodată a demascat parazitismul claselor dominante:

„...,cărei nu numai îi era rușine a pune mîna pe lucru sau încai a învăța ca să știe ei înși dispune..., și cărei îi era greață și urît a-și petrece aici în patria sa..." [58].

Subliniind situația grea a țărănimii, el arăta că:

„indolența, nepăsarea, indestularea cu cîștig și avere puțină, fuga de muncă" nu sînt „învescute în natura poporului" [59].

George Barițiu s-a preocupat și de o serie de elemente ale metodicii muncii educative, în vederea cultivării la elevi a unor trăsături morale pozi-

---

[56] *Domnișorii (coconașii) noștri de astăzi*, Foaia literară, anul I, nr. 13 din 26 martie 1838.

[57] *Ibidem.*

[58] *Epistola deschisă Domnul Ioan Gal...*, Gazeta Transilvaniei, nr. 94 din 1862, pp. 369—370.

[59] *Ibidem.*

tive. El susținea că cei mai buni educatori au ca principiu de bază cîștigarea ascultării din partea copiilor mai mult prin duhul blîndeților decît prin pedeapsă. Apoi, atrăgea atenția ca educatorii și părinții să nu amărască fără motiv pe cei mici și să le denatureze înclinările și trăsăturile de caracter. El insista și asupra unui lucru foarte important, rezultat din practica muncii educative, cu privire la aplicarea pedepselor, arătînd că asprimea naște cerbicii neînduplicate sau ipocriți. Barițiu solicita educatorilor și părinților răbdare în munca educativă, tact pedagogic și folosirea pe larg a unor metode care să apeleze la convingerea copiilor, astfel ca și discuțiile etice pe care le desfășoară aceștia să apeleze la experiența personală de viață a elevilor.

Principiile și cerințele educației morale formulate de Barițiu sînt pătrunse de spiritul unui înalt umanism, de spiritul încrederii și al respectului față de elevi. Totuși, el cerea ca elevii să fie obișnuiți cu ascultarea :

„Acum părinții povestesc de la învățători ca trăind în harmonie și împreună înțelegere cu dînșii, să ție pe fiii lor într-o ascultare deplină, într-o sobordinație strașnică nevătămată, de care vor să aibă lipsă în toată viața; căci tînărul trebuie să fie mai întîi supus ascultătoriu, ca să poată fi odinioară (mai apoi) destoinic a porunci" [60].

Interesantă apare și formularea principiului, încă din anul 1837, cu privire la îmbinarea exigenței cu grija și blîndețea față de elevi :

„Stăpînitor... ca un duh puternic, însoțit de duhul blîndeților, ca o chezășie în munca de educație morală". Astfel, educatorul trebuie „...să se arate în mijlocul lor stăpînitor cu strășnicie adevărat părintească, cu un duh puternic, însoțit de duhul blîndeților; căci altfel, tînărul spre rele e ca de ceară, neînduplecat la vorbă amară" [61].

O deosebită importanță a acordat G. Barițiu rolului exemplului personal al educatorului în munca de educație morală :

„Poftesc ca dînsul să fie ucenicilor săi lege vie în cuvinte și în fapte..." El cerea ca mijloacele de convingere să primeze în munca de educație morală și învățătorul să insufle „simțirile cele nobile în prunc în chip îndulcitoriu", deoarece „de ar ține școala sa măcar nuiele de fier, nimic îi vor folosi" [62].

George Barițiu cerea educatorilor să se intereseze îndeaproape de preocupările elevilor, să-i ajute pe părinții lor să-i îndrume pentru alegerea unui drum sigur în viață, în concordanță cu posibilitățile lor, avînd grijă ca drumul ales să poată fi cel mai corespunzător :

„Încă mai este un lucru, care însărcinează deosebit pe învățătoriu. El trebuie ca un părinte adevărat să îngrijească și pentru starea vieții care au să-și aleagă ucenicii săi. Să se străduiască adecă, a deosebi și cunoaște, cu privire ageră, toate puterile sufletești la unul cîte unul, care spre ce ar fi plecat, care la ce stare a vieții ar fi chemat; că nu este mai mare primejdie decît cînd își greșește tînărul chemarea sa" [63].

Între limitele sale cu privire la educația morală, menționăm faptul că George Barițiu privește educația morală subordonată învățăturilor bisericești, moralei religioase, idealiste.

---

60 *Cuvîntare scolasticească*, Brașov, 1837, p. 21.
61 *Idem*, p. 22.
62 *Ibidem*.
63 *Ibidem*.

Educația în familie este o altă problemă cu privire la care George Barițiu a promovat o serie de idei înaintate. Cuprinse în mare măsură în studiile sale „Cuvîntarea scolasticească..." (1837) și în „Educația (Creșterea) dedicată mamelor", aceste idei subliniază răspunderea părinților pentru educația copiilor, creșterea rolului familiei, alături de școală, în educația tineretului și colaborarea școlii cu familia. În calitatea sa de profesor la Brașov, el a lucrat îndeaproape cu familiile elevilor săi, manifestînd mulțumire pentru ajutorul pe care l-a primit din partea părinților.

George Barițiu a subliniat răspunderea mare a părinților pentru creșterea copiilor: „Voi sînteți născuți pentru fiii și fiicele voastre a face osteneli". De asemenea, Barițiu a menționat necesitatea ca la procesul de educație a copiilor în familie să participe alături de mame și tații. Constatînd la mulți bărbați dezinteresul pentru educația copiilor, el arăta că această indolență, nepăsare, răceală, nesocotință trebuie să dispară.

În cuvîntările sale de sfîrșit de an la școala din Brașov, G. Barițiu a subliniat, în repetate rînduri, sarcinile educației tineretului școlar. „Cuvîntarea scolastică" este o dovadă a felului în care profesorul Barițiu transmitea părinților și cadrelor didactice o serie de cunoștințe pedagogice cu privire la scopul, sarcinile și metodele de educație. Barițiu sublinia mereu necesitatea ca educatorii și părinții să renunțe la metodele vechi, feudale, de educație.

Adresîndu-se mamelor, în articolul „Educația...", G. Barițiu arăta că educația fizică în familie are o mare importanță. El cerea, pe de o parte, să nu fie răsfățați copiii, dar, totodată, spunea ca aceștia să nu fie puși la eforturi prea mari. [64]

El se preocupa și de educația intelectuală a copiilor în familie:

„Tot scopul lor *(al părinților,* arăta Barițiu) e ca pruncii să învețe timpuriu a cugeta și simți bine și a lucra înțelepțește" [65].

Cu multă căldură vorbește G. Barițiu despre *rolul, sarcinile și pregătirea profesorilor,* despre munca nobilă și importantă a educatorilor:

„Așadar un învățător bun, oriunde să se afle el, e totdeauna o persoană mult însemnătoare" [66].

De aceea, G. Barițiu arată că munca de educație este „deregătoria... cea mai nobilă și mai frumoasă decît oricare alta". De asemenea, el vorbește despre răspunderea mare care apasă pe umerii acelora care au ales ca drum în viață educația tineretului:

„Pe cît de mari și împovărătoare, pe atîta de frumoase, nobile și cinstite sînt aceste datorii ale învățătorilor către învățăceii săi" [67].

---

64 *Educația,* Foaie pentru minte nr. 11 din 1839, p. 87.
65 *Ibidem.*
66 *Ibidem.*
67 *Cuvîntare scolasticească,* Brașov, 1837, p. 24.

George Barițiu a arătat că profesorul este figura centrală a procesului de învățămînt și a subliniat, totodată, rolul hotărîtor pe care îl are calitatea muncii învățătorului, în raport cu orice instrucțiuni, regulamente, programe școlare :

„...de ar veni la prea înaltul loc în toate zilele porunci cît se poate de strașnice, de s-ar trimite cele mai înțelepte planuri pentru organizare de școli, dacă nu sînt dascăli și profesori, folosul va fi foarte puțin sau tocmai nimic“ [68].

Între datoriile educatorilor față de educația copiilor, G. Barițiu arăta următoarele :

„Învățătoriul trebuie să puie temei de viață în mințile și în inimile acele tinere, cum că din mîinile lui ca de la un artist au să iasă oamenii veacului viitoriu...; că învățătoriul are să dea... patriei fii cu rîvnă mare și cu duh înalt, apărători inimoși...“ [69].

El observase o serie de greșeli în munca de instruire și educare a tineretului școlar și de aceea subliniază o serie de calități pe care trebuie să le posede învățătorul :

„Oh, și ce rău se înșală aceia care visează cum că, ca să poată învăța a.b.c., e destul să știe el singur ceva și ceti. Psiholog să fie, logică în cap, cunoștință de natură și de temperamentele oamenilor, convingerea morală de scumpa și neprețuita sa slujbă trebuie să aibă neapărat acela, căruia i se încredințează creșterea oamenilor, iar nu îngrășarea și aportuirea (dresarea) viețuitoarelor !“ [70].

George Barițiu a acordat un mare rol îndrumării cadrelor didactice și a atras atenția asupra creșterii lor cu grijă. El cerea să se popularizeze în rîndul acestora „metoduri bune“ să li se dea

„cărți pedagogicești în limba noastră, ca să poată citi nu numai învățătorii, dar și părinții regulile bunei creșteri“ [71].

În mod deosebit a insistat G. Barițiu asupra necesității înființării de școli pedagogice, unde să fie selecționați cu grijă aceia „care au chemare la slujba de învățător“.

El a arătat că în Transilvania lipsesc „școale pedagogicești bune, școale de preparanzi, unde să poată fi crescut și învățat mai întîi acela, care are chemare la slujba de învățător, ca să fie destoinic a crește și învăța pe alții...“ [72].

El cerea, ca, prin dascăli luminați, să se îndrumeze țăranii spre a-și cultiva pămîntul în mod rațional :

„prin dascăli, carii pe lîngă alte științe teoretice să fie făcut și cursurile agronomice“ [73].

În același scop, Barițiu propune ca în conformitate cu natura, cu organismul mai gingaș al femeilor,[74] să se creeze cîteva „școli pedagogice bune pentru fetișoare care doresc a îmbrățișa frumoasa, dar spinoasa vocațiune de docentă, de profesoară“. [75]

---

68 *Educația*, Foaie pentru minte, nr. 12 din 1839, p. 95.
69 *Cuvîntare scolasticească*, Brașov, 1837, p. 19.
70 *Educația*, Foaie pentru minte, nr. 12, 1839, p. 25.
71 *Ibidem.*
72 *Ibidem.*
73 *Călindariul...*, anul VI, 1857, p. 24.
74 *Discurs...*, în „Transilvania“, nr. 17—18 din 1887, p. 163.
75 *Școala superioară de fete*, Bibl. Acad. R.P.R., manuscrise fond Barițiu, mapa 982, fila 175.

★

Din prezentarea cîtorva din ideile pedagogice cuprinse în lucrările lui George Bariţiu, se desprinde faptul că el a desfăşurat ca profesor şi ca om de cultură, o vastă activitate pentru organizarea învăţămîntului romînesc din Transilvania. Opera şi lupta sa dusă în presă, ca şi în cadrul Astrei, privind înfiinţarea şcolilor romîneşti, alături de strădania atîtor cărturari romîni legaţi de popor, au influenţat pozitiv asupra dezvoltării culturii poporului nostru.

O mare importanţă prezintă şi lucrările sale cu caracter pedagogic, din care rezultă că George Bariţiu este un pedagog însemnat, ale cărui opere au influenţat la timpul lor dezvoltarea învăţămîntului din Transilvania, Moldova şi Muntenia.

Ideile sale pedagogice reflectă influenţa unor mari pedagogi şi, totodată, sînt produsul eforturilor sale, fiind create în strîns contact cu realităţile şcolare concrete din Transilvania.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ГЕОРГЕ БАРИЦИУ

(Резюме)

Автор описывает педагогическую деятельность Георге Барицию в тесной связи с общественно-политическим положением Трансильвании в XIX векке, подчеркивая его патриотические, антифеодальные и просветительные взгляды; в то же время обрисовывается вклад Георге Барицию в борьбу за просвещение румынского народа и за освобождение из-под двойного эксплуататорского ига, которое его обременяло в австрийско-венгерской империи.

Анализируется дидактическая деятельность Г. Барицию, его общественно-политические взгляды и борьба за организацию румынского просвещения; автор уделяет большое внимание некоторым значительным сторонам передовой педагогической мысли Г. Барицию, в особенности критике буржуазной школы и буржуазного воспитания, разоблачению их классового характера, борьбе против клерикализма. Излагаются и взгляды Г. Барицию в отношении усовершенствования содержания образования и его связи с практикой, морального воспитания, воспитания в семье и роли учителя.

В заключительной части статьи автор указывает на то, что педагогическое творчество Г. Барицию является значительным вкладом в развитие передовой педагогической мысли в Румынии.

CONTRIBUTIONS À L'ÉTUDE DE L'OEUVRE PÉDAGOGIQUE DE GEORGES BARIŢIU

(Résumé)

L'auteur présente l'activité et l'oeuvre pédagogique de Georges Bariţiu, en étroite liaison avec la situation sociale-politique de la Transylvanie au XIX-e siècle, et souligne sa position illuministe, antiféodale, patriotique, et sa contribution à la lutte pour le relèvement du peuple roumain, pour sa libération du joug de la double exploitation, qu'il subissait dans l'empire austro-hongrois et pour des droits politiques et nationaux.

Après avoir montré l'activité didactique, ses idées sociales-politiques et sa lutte pour organiser l'enseignement roumain, l'auteur insiste largement sur quelques aspects essentiels de la pensée pédagogique progressiste de G. Bariţiu : la critique de l'école, de l'enseignement et de l'éducation féodale et bourgeoise, imbus d'un fort caractère de classe, la lutte contre le cléricalisme, ses efforts pour améliorer le contenu de l'enseignement et le mettre en rapport avec la pratique, ses idées sur l'éducation morale de la jeunesse, sur l'éducation en famille et sur le rôle des cadres didactiques.

L'activité et l'oeuvre pédagogique de Georges Bariţiu constituent une contribution importante à l'essor de la pensée pédagogique progressiste de Roumanie.

CONTRIBUTIONS TO THE STUDY OF THE PEDAGOGICAL WORK OF GEORGE BARIȚIU

(Abstract)

The author presents the pedagogical work and activity of George Bariţiu in 19th century Transylvania (now in Western Rumania), stressing his anti-feudal, patriotic stand, and his major contribution to the struggle for freeing the Rumanian people from the political and national exploitation in the Austro-Hungarian Empire.

After showing his teaching activity, his social and political ideas, as well as his efforts to organize Rumanian education, the author writes at great length about Bariţiu's main ideas in education, viz. his criticism of feudal and bourgeois education and its class character, his struggle against clericalism and for better and more useful education, the ethical education of youth, education at home, the role of the teaching staff etc. all of which show that George Bariţiu played a major part in the development of advanced pedagogical thinking in Rumania.

CONSULTAŢII — DISCUŢII

PREGĂTIREA ŞI DESFĂŞURAREA ORELOR DE DIRIGENŢIE PE BAZĂ DE REFERAT

Succesul unei ore de dirigenţie depinde, în mare măsură, de metoda şi de procedeele alese pentru realizarea ei. Ştiinţa pedagogică pune la îndemîna diriginţilor un număr mare de metode care pot fi utilizate cu succes în munca de educaţie, însă folosirea uneia sau alteia dintre ele nu trebuie să fie arbitrară. Diriginţii ştiu foarte bine că eficienţa educativă a unei teme nu poate fi asigurată, dacă nu este selecţionată cu grijă metoda cea mai adecvată pentru realizarea scopului propus. Alegerea metodei pentru ora respectivă este condiţionată de specificul temei tratate, de particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor, de clasa la care se prezintă tema, de corelaţia generală a temei cu restul tematicii şi activităţilor educative desfăşurate de diriginte. De aceea, stabilirea metodei pentru organizarea unei ore de dirigenţie necesită cunoaşterea temeinică şi concretă a colectivului de elevi cu care lucrează dirigintele.

Una dintre metodele folosite la orele de dirigenţie o constituie prezentarea de referate şi purtarea de discuţii pe marginea acestora. Există, mai ales la clasele mari, anumite teme care îşi pot atinge scopul în cea mai mare măsură prin utilizarea acestei metode, de aceea diriginţii nu pot exclude din sistemul muncii lor folosirea referatului. Răspunsul la întrebarea dacă referatul este sau nu cea mai adecvată metodă pentru atingerea scopului educativ propus, sau care anume teme pot fi realizate cu succes prin referat, îl poate da numai dirigintele clasei, care cunoaşte cel mai bine posibilităţile şi particularităţile colectivului clasei sale. Nu se poate stabili riguros cînd şi cum să se folosească referatul. Educaţia are întotdeauna un caracter concret, legat de realitatea unui colectiv de elevi.

Pentru atingerea unui scop educativ, referatul trebuie să fie o lucrare documentată serios, care să argumenteze problemele în raport cu realitatea clasei respective şi să nu lase fisuri în logica expunerii fenomenelor. El trebuie să fie rodul unei munci îndelungate, să prezinte o analiză şi o sinteză temeinică, să desprindă esenţialul din faptele individuale şi să-l valorifice astfel, încît să aibă o mare putere de convingere. Uneori însă, chiar în cazul unei ore de dirigenţie bine pregătite, elevii nu reuşesc să ajungă la înţelegerea cauzelor unui fenomen. Alteori, mai ales cînd trebuie să-şi privească rezultatele proprii, ei nu reuşesc să fie obiectivi; deseori, chiar şi elevii buni la învăţătură, nu reuşesc să redea clar felul lor de muncă, astfel ca elevii care întîmpină greutăţi să poată desprinde măsuri eficiente pentru îmbunătăţirea muncii lor. Toate aceste neajunsuri pot fi înlăturate în etapa adunării materialului documentar şi a întocmirii referatului.

Scopul unei astfel de ore nu poate fi atins în întregime, dacă tot procesul educativ

care se desfășoară de-a lungul orei se reduce numai la prezentarea referatului. Reușim să realizăm rezultatele dorite numai îmbinînd în aceeași oră forme diferite de activitate, adică însoțind referatul cu discuții pe baza temei tratate, cu exemplificări, cu lecturi, proiecții, manifestări artistice. Este greu chiar și pentru elevii mari să păstreze o atenție constantă timp îndelungat. Referatele lungi, prezentate monoton nu vor realiza scopul educativ la nivelul cel mai înalt posibil. De aceea, pentru a folosi cu succes metoda referatelor, diriginții trebuie să arate o grijă deosebită, atît la planificarea și realizarea referatelor, cît și la pregătirea orei în general. Abuzul de referate și pregătirea lor superficială se poate transforma ușor într-un aspect formal al muncii de educație. Durata unui referat depinde mult de conținutul și de forma prezentării acestuia. Dacă referatul este atractiv și prezentat la nivelul înțelegerii elevilor, dacă conține probleme care-i interesează, ei se concentrează ușor un timp mai îndelungat.

Realizarea referatelor ridică elevilor numeroase probleme noi și grele, de aceea ele pot duce ușor la apariția fenomenului de supraîncărcare. De multe ori supraîncărcarea nu se datorește atît cantității de muncă ce trebuie depusă pentru realizarea referatului, cît mai ales muncii dezorganizate, lipsei de deprindere de a alcătui asemenea lucrări. În perioada pregătirii referatului pot apare în munca elevilor și alte aspecte negative, cum ar fi munca în asalt, îngustarea preocupărilor multilaterale pe care le aveau pînă atunci, dirijarea activității în mod exagerat în direcția conținutului temei pe care o pregătesc etc. Cînd stabilesc referate, diriginții vizează ipoteza că acestea vor fi pregătite de elevi în timpul liber. Să avem grijă însă ca, prin munca suplimentară pe care le-o încredințăm elevilor, să nu le răpim în întregime timpul liber. Aceste aspecte negative pot fi prevenite de diriginte printr-o planificare atentă a referatelor și prin sprijinirea elevilor la întocmirea lor.

În anumite etape ale anului școlar — perioadele de recapitulări, de teze etc. — referatele mai grele trebuie să fie evitate. Aceasta nu înseamnă abandonarea metodei referatului. Supraîncărcarea poate fi evitată prin însăși alegerea tematicii. Temele greu de realizat, care presupun adunarea unei mari cantități de material cu caracter abstract, care implică variate aspecte, supraîncarcă. Însăși formularea temei are importanță în acest sens. O temă formulată prea general, sau prea îngust și mai ales care nu se referă la probleme esențiale, îi derutează pe elevi, le dezorganizează munca, ducînd, de asemenea, la supraîncărcare.

În întocmirea planului său de muncă, dirigintele trebuie să aibă grijă ca tematica orelor sale să reprezinte o înlănțuire unitară și sistematică de probleme, legate de viața colectivului de elevi în evoluția sa, în diferite perioade de timp.

Temele care urmăresc să familiarizeze pe elevi cu evenimentele social-politice sau culturale mai importante (aniversări, comemorări, mari succese ale poporului nostru, evenimente însemnate pe care le trăim etc.), cer o documentare suplimentară și o expunere succintă a evenimentului respectiv. De aceea, asemenea teme, mai ales la clasele mari, se realizează pe bază de referat. Atunci cînd se sărbătorește un eveniment sau este comemorat un scriitor, un artist etc. pentru sporirea afectivității ascultătorilor, chiar în cuprinsul referatului pot fi integrate versuri, fragmente de diafilme, lecturi din opera sau din memoriile personalității respective. Asemenea ore au unele particularități pe care dirigintele trebuie să le ia în considerație. În primul rînd, trebuie să se țină seama că elevii nu fac cunoștință cu aceste evenimente pentru prima dată la ora de dirigenție, acestea fiind sărbătorite pe plan social mai larg, iar elevii avînd prilej să participe la diferite adunări, conferințe, să citească în presă despre acele evenimente.

Prin natura și metodele ei, prin elementul emoționant și convingător care o domină, ora de dirigenție aduce însă evenimentul în atenția clasei într-un mod cu totul nou.

★

Experiența mi-a arătat că temele formulate prea general (de exemplu, „Marile lupte ale muncitorilor ceferiști și petroliști din 1933", „M. Eminescu", „Viața și opera marelui Lenin") și tratarea lor în toată amploarea le transformă în conferințe. Am învățat din aceasta că pentru ora de dirigenție este bine să stabilim, în legătură cu evenimentul respectiv, teme mult mai concrete, mobilizatoare, mai apropiate de felul de muncă al elevilor. În anii trecuți, cu ocazia sărbătoririi unor asemenea evenimente, am reușit să realizez la clasa a IX-a, apoi la clasa a X-a (Școala medie nr. 2 din Onești) ore pe bază de referat cu teme privind anumite aspecte ale temei tratate formulate, de exemplu, astfel: „Cum muncea Lenin", „Pentru ce Lenin era iubit de popor?" etc. O altă particularitate a acestor teme este și specificul lor istoric. La orele cu astfel de teme am constatat că eficiența educativă depinde nu de volumul de fapte istorice cuprinse în referat, ci de măsura în care ele s-au desprins din problemele trecutului ca valori pentru contemporaneitate. Greutatea realizării referatelor pe aceste teme constă în aceea că ele au un caracter mai abstract și realizarea lor implică o înțelegere mai adîncă a muncii colectivului. Din această cauză, unele referate cu asemenea specific pot fi realizate numai la ultimile clase ale școlii medii. Dintre temele *etice* care au fost realizate cu succes pe bază de referat putem enumera: „Unitatea colectivului, una din condițiile succesului la învățătură", „Munca, o necesitate socială", „Ce înseamnă colegialitate și prietenie", „Prestigiul colectivului nostru" etc. Cele mai reușite ore de dirigenție desfășurate pe bază de referat au fost acelea care au abordat teme tratînd *aspecte din munca clasei* căreia i se adresau. Dar în descoperirea și în utilizarea unor asemenea aspecte am observat că elevii întîmpină greutăți; de aceea, în continuare, mă voi referi mai ales la îndrumarea elevilor în această muncă.

Deși la clasele V—VIII în general nu se folosesc referatele, se poate întîmpla ca uneori să fie necesară întocmirea unor expuneri asupra unui eveniment sau a unui fapt care poate duce la concluzii însemnate pe linie de morală, de educație cetățenească etc. În această situație, am avut grijă ca expunerea să nu depășească puterea de înțelegere a copiilor, materialul scris bazîndu-se mai mult pe descrierea evenimentului, iar analiza, comentarea și generalizarea conținutului să fie făcute în cadrul discuțiilor, de întregul colectiv. Materialul a fost expus într-o formă atractivă și a trezit curiozitatea elevilor, stimulînd astfel inițiativa lor de a-și expune părerea, de a aduce completări, contribuind la întărirea opiniei sănătoase în clasă.

Într-o mai mare măsură am introdus referatele în clasele VIII—XI, în mod treptat, fiecare an de studii sporind capacitatea elevilor de a munci independent. Ajunși în aceste clase, elevii încep să se preocupe tot mai mult de problemele majore ale vieții, îi interesează fenomenele sociale, văd realitatea în evoluție, sînt animați de dorința de a realiza ceva util. O muncă mai grea, o sarcină de răspundere, cum este întocmirea unui referat, îi entuziasmează. În clasele VIII—IX ei reușesc însă în mai mică măsură să-și realizeze dorințele, lipsindu-le perseverența și răbdarea, stabilitatea și disciplina muncii. De aceea, dirigintele trebuie să le acorde un ajutor mai susținut și mai concret la realizarea referatelor, să-i îndrume în documentarea lor teoretică și practică, să le atragă atenția asupra problemelor esențiale, să-i ajute să-și ordoneze ideile într-un plan etc. Am avut grijă ca, în aprecierea faptelor petrecute în clasă, referenții să facă eforturi pentru a exprima nu numai părerea proprie, dar și opinia colectivului.

De asemenea, am obișnuit pe elevi să prezinte în referate concluzii care să aibă la bază aspecte esențiale sau probleme de ansamblu.

De multe ori, nefiind îndrumați îndeajuns, elevii ajung la concluzii eronate, deoarece pornesc doar de la aspecte nesemnificative ale problemei. De pildă, într-o clasă pe care o conduceam, s-a afirmat într-un referat despre un elev care avea anumite lipsuri în comportarea lui că „este un element rău, e o povară pentru clasă, școală și familie", deși în munca lui acesta avea multe rezultate bune și unele foarte bune. Îndrumînd elevii la întocmirea referatului, le-am format acestora deprinderea să privească problemele nu static, ci în dezvoltarea lor, ca o îmbinare dialectică de aspecte pozitive și negative, ce duce mereu la negarea lipsurilor și la afirmarea părților pozitive, idee ce stă de fapt la baza optimismului pedagogiei noastre noi.

În clasele X—XI elevii au o mai mare independență în munca de întocmire a referatelor. După ce am creat în clasele anterioare condițiile de bază ale muncii individuale ce trebuie depuse pentru întocmirea unui referat, acum nu mai intervin direct în această muncă, lăsînd elevilor libertatea să-și planifice munca, să-și stabilească planul referatului, să-și aleagă metodele de documentare și de lucru. Elevii mari vin deseori să se sfătuiască cu dirigintele, atunci cînd nu sînt siguri că au găsit rezolvarea cea mai bună sau cînd se află în impas. În discuțiile cu ei încurajez succesele obținute prin efortul lor propriu. Chiar dacă părerea mea ca diriginte este uneori diferită de cea a elevilor, caut să-i conving pe aceștia de superioritatea științifică a acestei păreri; ideile lor nu trebuie pur și simplu infirmate, ci să căutăm să păstrăm din ele tot ce-i valoros, pentru a le dezvolta curajul de a ridica și rezolva orice probleme.

Pregătirea unui referat constituie un bun prilej de a forma la elevi deprinderea de a munci independent, de a le dezvolta inițiativa și îndrăzneala în susținerea propriilor convingeri. Referatele s-au dovedit utile și în practica vieții sociale, în producție, de aceea este bine ca încă din școală elevii să capete deprinderi de realizare și de folosire a lor.

Dacă ajutorul acordat la întocmirea referatelor diferă de la o clasă la alta, preocuparea dirigintelui în legătură cu munca referenților trebuie să fie la fel de atentă pentru toate clasele. Lăsați singuri, unii elevi, în cel mai bun caz, vor reuși să ordoneze un număr de idei eterogene scoase din cîteva cărți și vor transforma ora de dirigenție într-o lectură teoretică greu de suportat. O asemenea oră îi dezamăgește pe elevi, care așteaptă cu nerăbdare dirigenția, pentru că știu că acolo își pot confrunta părerile lor cu acelea ale colectivului, că găsesc răspuns la problemele multiple pe care și le pun în contact cu realitatea. Ei doresc rezolvări vii, pe care nu numai să le înțeleagă, ci pe care să le poată folosi în munca lor cotidiană. Pentru a răspunde acestor cerințe, referatul trebuie să devină o reflectare a vieții colectivului de elevi, să exprime o opinie sănătoasă și optimistă. Abordarea științifică a numeroaselor probleme din viața colectivului poate fi făcută numai printr-o strînsă colaborare între diriginte și referenți pe de o parte, între referenți și clasă, pe de altă parte.

Referatele sînt întocmite de obicei de un colectiv de elevi. Însăși *repartizarea referatelor* poate rezolva importante probleme de ordin educativ. Practica ne-a arătat că repartizarea sarcinii de a întocmi referate numai elevilor buni sau amatorilor, nu numai că nu ușurează munca dirigintelui, dar îngustează și posibilitățile educative pe care le oferă realizarea unui referat. De multe ori, preferințele copiilor pentru anumite teme izvorăsc din cauze necesențiale, care pot dispare ușor, mai ales cînd li se solicită

un efort deosebit. De asemenea, am constatat că unii elevi se păzesc sistematic de sarcini și munci de răspundere, complăcîndu-se într-o situație comodă. Pentru înlăturarea acestor aspecte nesatisfăcătoare, dirigintele are la îndemînă, alături de alte metode, și activitatea desfășurată în vederea pregătirii unui referat, care îl ajută să facă din fiecare elev un participant cu inițiativă la viața colectivului. Faptul că am stabilit pentru întocmirea unui referat 3—4 referenți (după complexitatea temei de tratat) nu e în același timp și o garanție că referatul va fi rezultatul muncii colective și că va exprima opinia colectivului. De multe ori, sarcina principală revine tot unui singur elev, ceilalți erijîndu-se în simpli coreferenți sau ajutoare care se preocupă de anumite probleme speciale. În asemenea condiții referatul nu numai că este o muncă singulară, ci și un prilej de supraîncărcare a unui elev. De aceea, am urmărit îndeaproape felul în care și-a organizat munca grupul de referenți. Deseori colaborarea la realizarea unui referat ne-a oferit posibilități pentru stabilirea unor relații de prietenie trainică cu elevii.

Chiar în cazurile în care s-a realizat o bună colaborare între referenți, referatul nu a devenit încă o muncă colectivă; sfera mai trebuia lărgită. La adunarea materialului și la realizarea referatului trebuie să participe, mai mult sau mai puțin, întreaga clasă. Solicitați sau din proprie inițiativă, elevii clasei trebuie să pună în slujba referatului experiența lor personală, observațiile și constatările făcute în diverse împrejurări, părerea pe care o au în legătură cu problemele tratate în referat. Astfel referatul devine într-adevăr un mijloc important de educare și de manifestare a opiniei colectivului, stîrnește discuții care aduc problemele în actualitate și contribuie la rezolvarea lor. Colectivul clasei se transformă astfel într-un laborator de analiză și elaborare a celor mai bune măsuri privind dezvoltarea sa în viitor.

Discuțiile purtate între cei care răspund de întocmirea referatului și ceilalți elevi din clasă, în perioada documentării pentru referat, au un rol pozitiv în viața colectivului. Știind că activitatea lor va fi analizată și discutată de colectiv, elevii se preocupă mai mult de rezultatele obținute. Pînă la ora de dirigenție ei se frămîntă, caută soluții, își înțeleg mai adînc munca și această preocupare creează un bun teren pentru asimilarea concluziilor și a indicațiilor din referat. Pregătirea referatului la ora de dirigenție devine astfel una din formele muncii dirigintelui cu clasa, în care îndrumarea din partea dirigintelui se îmbină cu efortul conștient al elevilor, în direcția realizării scopului educativ.

Cu cîteva zile înainte de ora de dirigenție citesc referatul, pentru a preveni eventualitatea unor confuzii sau greșeli. Nu este bine să se facă această lectură în preziua desfășurării orei, deoarece referenții n-ar mai avea timp suficient să revină cu discernămînt asupra observațiilor dirigintelui, nu ar mai putea analiza îndeajuns problema pusă sub semnul întrebării și aceasta duce, pe de o parte, la acoperirea formală a lipsurilor referatului iar pe de altă parte, inspiră neîncrederea referenților în propria lor muncă și ca urmare referatul este expus și susținut în mod neconvingător.

Este greu de stabilit o anumită formă de desfășurare a orelor de dirigenție pe bază de referat. Referatele pot fi extrem de variate ca tematică, formă, conținut, apoi folosirea lor se poate face în diferite etape ale orei. În majoritatea cazurilor, referatele sînt citite la începutul orei și astfel ele devin o bază pentru discuțiile care urmează. Înainte de a se trece la lectura referatului, am căutat să pregătesc atenția elevilor pentru o concentrare mai îndelungată. În cele cîteva cuvinte introductive adresate clasei, am reamintit tema care urmează să fie discutată și am arătat elevilor locul și importanța pe care această

temă o are în cadrul tematicii orelor de dirigenție. Am explicat apoi cauzele care ne-au determinat să alegem asemenea temă. La clasele mari am explicat și scopul urmărit prin tratarea problemei respective. De cîte ori am bănuit că elevii vor întîmpina greutăți în urmărirea referatului, le-am atras atenția asupra ideilor esențiale după care pot să se ghideze.

După ce am asigurat astfel atmosfera, am lăsat să se treacă la lectura referatului. În timpul cît se citește lucrarea elevii participă intens — își însușesc ideile din expunere, le confruntă cu părerile proprii, cu activitatea lor, încercînd să-și restructureze unele convingeri. După această audiere activă, cînd elevii și-au însemnat, totodată, problemele importante ridicate în referat, urmează discuțiile. Faptul că referatul a fost pregătit prin consultarea unui mare număr de elevi din clasă, nu epuizează cîtuși de puțin problemele, ci dimpotrivă, în cadrul discuțiilor se pătrunde mai adînc în conținutul lor, procesul de analiză devine și mai complex. În discuție sînt aduse noi fapte concrete, tema este cercetată sub noi aspecte și astfel argumentarea se îmbogățește. Toate acestea contribuie la întărirea convingerilor, a sentimentelor și implicit la realizarea scopului propus. Prin întrebări alese cu măiestrie, din timp, am dirijat discuțiile, fără a îngusta conținutul lor. Întrebările puse le-au permis elevilor să îmbine în răspunsul lor cunoștințele căpătate prin referat cu noile probleme ridicate în colectivul lor. În felul acesta, referatul și discuțiile se îmbină și se condiționează reciproc. Pregătirea cu grijă a discuțiilor, formularea vie, concretă a întrebărilor stimulează dorința elevilor de a contribui la îmbunătățirea muncii colectivului. Procedînd astfel, am reușit să elimin treptat cazurile cînd m-am aflat în fața unei clase inerte, care nu avea de discutat nimic, sau pe care nu o interesau discuțiile purtate.

O importanță deosebită am acordat *concluziilor de la sfîrșitul orei*. După ce, pînă atunci, prin referat și discuții, elevii și-au clarificat problema tratată, concluziile dau o formă definitivă conținutului de idei ce trebuie valorificat în viitor și, totodată, prin cuvîntul dirigintelui, devin hotărîri cu caracter obligatoriu pentru întregul colectiv. Tocmai de aceea ele trebuie să aibă o formă foarte sistematică și clară, astfel încît să poată fi ușor reținute și aplicate de elevi, să devină pentru dînșii norme de conduită cu caracter permanent. Tot în această parte a orei am făcut și aprecieri asupra referatului și a discuțiilor purtate, evidențiind elementele noi, pozitive, care trebuie promovate cu grijă în orele viitoare. Atunci cînd am considerat că este necesar, am arătat — în continuare — măsurile care duc la lichidarea anumitor lipsuri din activitatea colectivului, semnalate în timpul discuțiilor.

Folosirea referatului la anumite ore este deci necesară. Temele cu conținut social-politic, cultural-științific cer o documentare suplimentară. Ar fi însă exagerat și practic imposibil să pretindem ca toți cei 30—40 de elevi din clasă să consulte cărțile, revistele, ziarele, care ar fi indicate ca bibliografie pentru o temă de referat. Aceasta ar fi într-adevăr o supraîncărcare. De asemenea, a realiza ora numai discutînd pe baza a ceea ce știu elevii, sau a ceea ce mai pot găsi întîmplător pentru documentare, ar însemna ca ei să-și împărtășească reciproc unele cunoștințe cu caracter general, care ar duce la convingeri sau sentimente la fel de superficiale. Orele de dirigenție pe bază de referat, dacă sînt temeinic pregătite, pot contribui multilateral la educarea colectivelor de elevi. Excluderea referatelor din munca dirigintelui, ca și folosirea lor abuzivă, sînt două aspecte la fel de dăunătoare. Absolutizarea în ambele sensuri este o îngustare artificială a muncii dirigintelui.

Prof. CONSTANTIN CUCIUC
Școala medie nr. 2—Onești

LAPSUSUL — EXPLICAREA ȘI COMBATEREA LUI

Lapsusul (acte manquê) este o tulburare de memorie ce se manifestă prin incapacitatea (momentană) de a reactualiza cunoștințele știute anterior; este o formă de uitare pentru un timp a unor cunoștințe, frecvent întîlnită la candidații emotivi și obsedați de ideea că nu vor fi în stare să și le amintească la examen.

Studiul de față se adresează cadrelor didactice, în vederea înarmării lor cu mijloacele necesare prevenirii sau înlăturării crizelor de lapsus la elevii examinați. De asemenea, el dă posibilitatea candidaților la examene ca, înțelegînd mecanismul acestor tulburări amnezice, să obțină succese în lupta pentru preîntîmpinarea lor.

Chiar și persoanele receptive la traume psihice, care în anumite condiții de suprasolicitare emoțională au lapsusuri, pot, prin însăși interpretarea științifică a situației în care se găsesc, să evite instalarea fenomenului sau să-i diminueze manifestarea.

Dat fiind faptul că lapsusul a fost folosit pentru susținerea freudismului, încercarea noastră de a rezolva această problemă de pe o poziție științifică va contribui la lupta împotriva teoriilor psihologice idealiste.

Înainte de Freud, lapsusul a fost considerat drept efectul unor tulburări de ordin psihologic, mai ales fiziologic, ca: indispoziția, surmenajul, stări de hiperexcitabilitate etc.

Freud a fost acela care a încercat o explicare psihologică a mecanismului lapsusului — cu pretenția de a fi științifică. Deși nu contestă direct influența factorilor fiziologici, lapsusul este prezentat de acesta ca „un act psihic complet, cu scop, conținut și semnificație proprie" (Cam pe aceeași poziție se situează și Maeder A.[1], Weber R.[2] etc.).

Freud dă acestei noțiuni un conținut larg extinzîndu-i sfera și asupra erorilor, confuziilor și uitărilor momentane.

Lucrarea principală a lui Freud asupra lapsusurilor („La Psychopathologie de la vie quotidienne) impresionează prin mulțimea exemplelor și subtilitatea observațiilor, dar cuprinde numeroase inconsecvențe care își au originea în concepția sa fiziologică idealistă, iar în cazul de față se manifestă prin subordonarea explicațiilor date lapsusurilor teoriei sale idealiste asupra subconștientului.

În lucrarea de față, vom încerca să explicăm mecanismul lapsusului de pe o poziție materialistă. Pornind de la învățătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară, ne-am străduit să insistăm în explicarea acestui fenomen asupra laturii sale psihologice.

Dintre variatele forme ale uitării ne vom ocupa numai de lapsusurile manifestate prin incapacitatea de a reproduce anumite cunoștințe și nu de greșeli sau înlocuiri (stabile, tîrzii, multiforme, alternante).

Ca aspect genetic, lucrarea de față își propune să analizeze „lapsusul emoțional", urmînd ca celelalte forme (lapsusul de suprasolicitare) să constituie obiectul altor comunicări.

Metodica cercetării a constat, în primul rînd, din anchetarea unui număr de 30 persoane cu crize de lapsus, în vederea

---

[1] A. Maeder: *Contribution à l'étude de la psychopathologie quotidienne*, Ar. Ps. iulie—aug. — 1906.

[2] R. Weber: *Petite psychologie* (Dediée à Freud), Ar. PS. nr. 1/1912.

cunoașterii împrejurărilor în care s-a instalat lapsusul.

Prezentăm cîteva date referitoare la această anchetă:

Tabelul nr. 1

Imprejurările ce au determinat instalarea lapsusului

Lucrări scrise	Examen oral	Candidați examinați							Alte cauze (lecții deschise, discuții)
		Elevi la:			Studenți		Învățători		
		Lecție	Examen de maturitate	Examen de admitere la facultăți	Examen	Seminarii	Examen pentru definitivat	Examen pentru gradul II	
2	28	2	10	4	5	1	4	1	3

Tabelul nr. 1 ilustrează multiplicitatea împrejurărilor ce pot genera lapsusurile. Aprecierea repartiției cazurilor pe tipuri de activități (examene de admitere, de maturitate etc.) are un caracter aproximativ, datorită atît numărului mic de persoane, cît și locului lor de muncă (ancheta s-a limitat la studenții anului I ai Institutului pedagogic de 3 ani Bacău).

Tabelul nr. 2

Momentul îndepărtării lapsusului și modalitatea îndepărtării acestuia

Momentul îndepărtării lapsusului			Modalitatea îndepărtării lapsusului	
Înainte de începerea expunerii	În timpul expunerii	După examen	Prin efort de voință	Cu ajutor extern
6	8	16	4	10

În mod obișnuit, lapsusul dispare la cîteva minute după încetarea solicitărilor. Depășirea lapsusului este posibilă în toate momentele: în perioada căutării răspunsului (6 cazuri — 20%), a formulării lui (8 cazuri—27%) sau abia după încheierea preocupării (16 cazuri—56%).

Mijloacele de înlăturare a lapsusului capătă, de asemenea, forme multiple: efort voluntar depus de subiect, ajutorul dat de profesorul examinator, perceperea unor răspunsuri date de colegi etc.

Tabelul nr. 3

Obiectele de învățămînt în cadrul cărora s-au manifestat lapsusurile

Matematică	Fizică Chimie	Istorie, Bazele darwinismului	Limba romînă	Alte obiecte
10	5	5	3	7

Datele cuprinse în tabelul nr. 3 și confirmate de analiza subiecților față de care s-au instalat crizele amnezice duc la concluzia că lapsusurile sînt frecvente în cadrul obiectelor mai grele — (matematică) și cu examinatori severi. Totuși, factorul hotărîtor îl joacă atitudinea subiectivă a candidatului față de posibilitățile sale.

Paralel cu aceste cercetări, s-a studiat fenomenul amnezic provocat prin sugestie la un număr de 4 subiecți, aduși în stare de hipnoză. În prima parte a experimentului, s-a sugerat hipnotizaților să uite o anumită cunoștință (numele mamei, profesorului,- numărul casei etc.) și s-a verificat eficiența acestui ordin cu ajutorul întrebărilor puse subiectului imediat după trezire.

În partea a doua a experimentului, întrebările directe au fost înlocuite cu sarcini astfel alese, încît să se evite reactualizarea sugestiei fixate de hipnoză. Astfel, subiecților care uitaseră numărul de la casă, li s-a dat să deseneze casa și să scrie dedesubt adresa; celor care nu știau numele unui profesor, să scrie numele tuturor profesorilor clasei (fără indicarea specialității), iar în ultimul caz de amnezie — uitarea prenumelui mamei — să deseneze o masă și să indice, prin scrierea numelui, locul unde stă fiecare membru al familiei.

Pentru a se verifica dacă amnezia se limitează la actul reproducerii sau cuprinde și recunoașterea, s-a prezentat subiecților cartonașe cu cîte 10 nume, printre care figura și cel uitat, și li s-a cerut să-l identifice.

Fenomenele amnezice s-au manifestat la toți subiecții hipnotizați, în sensul că ei n-au știut să răspundă întrebărilor: „Cum o cheamă pe mama ta"?, „Cum se numește profesorul tău?". „Ce număr aveți la casă?".

Uitarea a cuprins atît procesul reproducerii, cît și pe cel al recunoașterii; subiecții n-au putut identifica numele mamei, profesorului etc., pe cartonașele unde crau scrise alte nouă nume.

S-a obținut lichidarea stărilor amnezice în toate cazurile în care s-a evitat reactualizarea sugestiilor memorate în hipnoză. Subiecții au știut numele profesorului de istorie cînd l-au scris pe lista cu profesorii clasei și prenumele mamei — scris în momentul indicării locului la masă al fiecărui membru al familiei.

Aceste fapte ne ajută să înțelegem mecanismul instalării lapsusului, să apreciem ce se întîmplă pe plan psihologic atunci cînd „inducția internă intervine în inhibarea legăturilor nervoase". Ele ne arată că fenomenul uitării momentane a cunoștințelor, explicat în limbaj fiziologic prin „inhibarea anumitor regiuni corticale", constă în blocarea actului reproducerii, ca urmare a invadării în conștiință a celor două idei cu conținut opus („Cum se numește..."?, „Nu știu cum se numește..."). Astfel, explicarea mecanismului instalării lapsusului necesită găsirea răspunsurilor la următoarele întrebări:

a. De ce sînt gîndite împreună cele două idei cu conținut opus?

b. Cum se explică forța ideii negative de a îndepărta din conștiință pe cea pozitivă?

c. În ce constă actul blocării reproducerii?

a. Răspunsul la prima întrebare îl găsim în teoria asociației formulată încă din antichitate de către Aristotel (asociațiile prin contiguitate). Totuși, rezolvarea științifică a problemei elaborării legăturilor între idei (focare de excitație ce coincid în scoarță) este legată de numele marelui fiziolog și psiholog I. P. Pavlov, care a pus bazele științei despre activitatea nervoasă superioară. El a arătat că dacă doi stimulenți (unul condiționat și altul necondiționat) acționează împreună repetat, între ei se stabilește o legătură (temporară) atît de puternică, încît este suficient să producem unul din ei (cel condiționat) pentru ca reacția să se manifeste din plin[3].

[3] I. P. Pavlov: *Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor*, Ed. Acad. R.P.R., 1953.

Cu alte cuvinte, focarele de excitație care coincid sau se succed imediat se leagă *între ele sub forma reflexelor condiționate*. În cazul experimentului organizat de noi, prin repetarea sugestiei: „Nu vei ști numele...“ s-a elaborat o legătură temporară stabilită între două cunoștințe: întrebarea „Cum se numește...“ și răspunsul „Nu știu cum se numește...“

În lapsus, deci, amnezia este determinată de legătura, elaborată *prin autosugestie*, între anumite cunoștințe și ideea referitoare la inoapacitatea de a și le aminti.

b. Cea de-a doua întrebare, referitoare la explicarea capacității ideii negative de a anula pe cea pozitivă, ne sugerează teoria lui Uhtomski asupra principiului dominantei. Dominanta — spunea Uhtomski — este o excitație suficient de stabilă, care — făcîndu-și loc la un moment dat în centru — acumulează excitațiile din cele mai îndepărtate izvoare și inhibează capacitatea altor centri de a reacționa la impulsuri aflate în raport direct cu acești centri [4]. Cu alte cuvinte, excitația dominantă — acumulînd anumite excitații — le neutralizează prin inhibarea capacității altor centre de a reacționa la impulsuri aflate în raport direct cu ea [5]. În cazul lapsusului, ideea „Nu-mi pot aminti numele învingătorului de la Waterloo“ corespunde focarului de excitație dominant, care „atrage ca un vid“ întrebarea: „Cum se numește învingătorul lui Napoleon de la Waterloo“ și o izolează de centrii cu care ea este legată. ceea ce corespunde incapacității de a ne aminti (reproduce) răspunsul. Este important de remarcat că amnezia poate dispare, printr-un efort de voință. Astfel, subiecții nr. 15, 19, 21, 25, bunăoară, care nu și-au amintit cîteva minute răspunsul indicat în biletul de examen, s-au eliberat de uitare prin hotărîrea fermă de a da un răspuns bun, prin încrederea că din moment ce au învățat lecțiile nu se poate să nu și le amintească.

Aceste exemple întăresc convingerea că geneza lapsusului trebuie căutată în actul conștiinței, explicată prin dominarea unei anumite idei negative și nu așa cum procedează o serie de autori, care atribuie instalarea crizelor amnezice procesului de inhibiție ce ia naștere în anumite zone corticale.

Înțelegerea mecanismului lapsusului pe baza teoriei dominantei este întărită și de felul în care se explică principalele trăsături *ale dominantei*: excitabilitatea crescută, stabilitatea excitației și inerția. Excitabilitatea crescută este exprimată în lapsus prin starea de emoție, prin teama de care este stăpînit candidatul. Faptele adunate de noi au scos în evidență că atît în timpul crizei amnezice, cît și în timpul fixării ideii negative, subiectul este stăpînit de teamă, de stări emoționale *capabile să intensifice* la maximum focarul de excitabilitate optimă. Rolul emotivității a fost oglindit la subiecții noștri *prin aceea că lapsusurile* s-au instalat în situații deosebit de importante pentru candidat (examene de admitere, de absolvire, concurs). Cea de-a doua trăsătură a dominantei — stabilitatea excitației sau capacitatea de menținere a excitației timp îndelungat — este și ea întîlnită la cazurile analizate, la care amnezia s-a prelungit între 3—30 minute, sau, mai precis, în întreaga perioadă cît subiectul se străduia să-și aducă aminte cunoștințele uitate și era terorizat de constatarea că nu și le poate aminti. Cît privește inerția dominantei sau capacitatea ei de a persista, s-a observat că ea poate fi îndepărtată prin deplasarea atenției subiectului asupra altei preocupări (în experimentele noastre li s-a cerut să deseneze, să arate locul la masă al membrilor familiei etc.). Putem aprecia acest fenomen ca o înlăturare a *dominantei* din conștiință prin apariția altei dominante — „final exogen“. Dimpotrivă, în cazul candidaților la examen

[4] A. A. Uhtomski: *Socinenia*, I, Leningrad, 1950, p. 198.

[5] Vezi V. Pavelcu: *Psihologia pedagogică*, Ed. de stat didactică și pedagogică, București, 1962.

la care lapsusul încetează la terminarea examinării, avem un „final endogen".

c. Principiul dominantei ne-a ajutat să înțelegem cum o anumită idee — întrebarea profesorului examinator — este îndepărtată din conștiință de către ideea negativă — autosugestia candidatului că nu-și poate aminti răspunsul. A rămas de lămurit problema luptei dintre idei, de stabilit împrejurările ce duc la dominarea uneia din ele. Freud, încercînd să rezolve această problemă de pe poziția teoriei sale idealiste, a făcut apel la „tendințele subconștiente" care, chipurile, s-ar lupta între ele pentru ocuparea centrului conștiinței. Materialul faptic adunat de noi a dovedit, dimpotrivă, că lapsusul se instalează în condițiile elaborării unei dominante cu conținut negativ, prin autosugestii repetate anterior și colorate viu afectiv. Cînd ideea „N-am să știu..." a căpătat o intensitate optimă (datorită emoției),ea a acționat ca o dominantă, adică a blocat reacțiile corespunzător altor excitații.

★

Aceste cercetări sumare referitoare la explicarea mecanismului lapsusului vor fi reluate cu ocazia discutării altor forme de tulburări amnezice, cînd se va încerca o analiză a lor mai amplă.

Pe lîngă consecințele de ordin fiziologic și psihologic ce decurg din rezolvarea științifică a problemei lapsusului, din cercetarea noastră putem trage și concluzii de ordin pedagogic :

1. Cunoașterea mecanismului instalării lapsusului și a mijloacelor de prevenire sau de înlăturare a lui reprezintă o sarcină importantă a membrilor comisiilor de examinare.

Lapsusul, fiind un fenomen real, frecvent întîlnit la candidații emotivi, asigurarea condițiilor unei aprecieri obiective este foarte importantă.

2 Posibilitățile profesorilor de a contribui la lichidarea lapsusului sînt multiple :

a. Conducerea discuției pe căi indirecte, astfel încît să-l ajute pe elev (student) să scape de obsesia ideii negative și a stării de teamă corespunzătoare ei.

b. Ajutarea candidatului la formularea începutului expunerii. Experiența a numeroși profesori de matematică, spre exemplu, a arătat că ajutorarea elevului, executînd împreună cu el începutul rezolvării exercițiilor sau problemelor, risipește atitudinea inhibată a acestuia, rămînînd bineînțeles posibilitatea ca profesorul să verifice cu întrebări suplimentare dacă partea la care a fost ajutat reprezintă manifestarea unui fenomen de lapsus sau un exemplu de slabă pregătire.

c. Încurajarea prin sugestii ferme, convingătoare, s-a dovedit deosebit de fructuoasă. Este foarte bun procedeul unor profesori *de a citi împreună cu candidatul* biletul tras și a-i sugera cu acest prilej curajul de care are nevoie.

d. Atmosfera de calm, încredere, optimism, ce trebuie să existe la fiecare comisie de examinare nu știrbește din autoritatea profesorului examinator, așa cum sînt înclinați să creadă unii. Ea devine o caracteristică a școlii noi, deoarece în statul socialist examenele au căpătat un caracter sărbătoresc.

3. Candidații au, la rîndul lor, posibilitatea să preîntîmpine fenomenul lapsusului prin :

a) evitarea autosugestiilor negative—(să nu gîndească idei demobilizatoare, de felul „am să cad la examen", „n-am să știu....");

b) autosugestii pozitive (să gîndească ferm și repetat — mai ales seara înainte de a adormi — „voi ști la examen pentru că am învățat!", „am să dau răspunsuri bune fiindcă știu!" „știu!", „pot!" etc.).

Nu trebuie să se uite că scopul principal al examinării orale îl constituie cunoașterea cît mai precisă a elevului, aprecierea volumului și calității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor acestuia. Pro-

fesorul trebuie să-l noteze în funcție de ceea ce știe sau poate el în realitate și nu după gradul în care este dominat de emoție. Provocarea unei stări emotive și aprecierea comportării elevului sub influența ei nu este indicată pentru profesorul examinator, care trebuie să noteze elevii în raport cu pregătirea lor.

FILIMON LIVIU
Lector la Institutul pedagogic de 3 ani
Bacău

CUM I-AM ÎNVĂȚAT PE ELEVII DIN CLASA I SĂ REZOLVE PROBLEME

Problemele de aritmetică prezintă o deosebită importanță pentru dezvoltarea raționamentului matematic, a gîndirii logice și pentru formarea deprinderii de calcul la elevi.

În clasa I trebuie să se rezolve oral probleme, încă înainte ca acestea să-și facă apariția în paginile manualului. În cadrul acestor probleme, simple la început, se stabilesc raționamente care își găsesc aplicația practică în rezolvarea propriu-zisă a problemelor.

Formarea deprinderii elevilor de a rezolva independent probleme, fie la școală, fie acasă, ajută la dezvoltarea spiritului de observație, de inventivitate, de inițiativă, la educarea voinței și perseverenței în atingerea unui scop.

Reușind să rezolve problemele, elevul capătă încredere în forțele sale, prinde gust pentru studiul matematicii și, în același timp, își formează deprinderea de a vorbi corect și logic.

Ținînd seama de aceste considerente, încă din primele săptămîni de școală trebuie să ne preocupăm de procedeele și de metodele pe care le folosim în vederea formării deprinderii de a rezolva probleme.

Mai întîi trebuie să-i facem pe elevi să înțeleagă ce este o problemă.

De altfel, cercetînd manualul de aritmetică pentru clasa I, constatăm că pe pagina unde se găsesc primele exerciții de adunare, în cadrul primelor zece unități, sînt și ilustrații — deasupra fiecăruia dintre ele — care sugerează cîte o problemă. Raționamentul ce se stabilește în problema pe care o alcătuim, în funcție de această ilustrație, este oglindit în exercițiul de sub ilustrația respectivă. Spre exemplu, una din ilustrații se prezintă în felul următor: de o parte sînt doi cîini. Unul dintre ei are un os în gură. Un al treilea este prezentat în așa fel, încît dă impresia că se apropie de cei doi.

Am intuit cu elevii ilustrația, apoi i-am făcut atenți că voi alcătui o problemă după această ilustrație. Problema am formulat-o în felul următor: „Doi cîini se certau pentru un os. Auzindu-i certîndu-se, mai vine unul. Cîți cîini sînt acum?".

Rînd pe rînd am alcătuit probleme după ilustrațiile din manual, care mi-au fost de un sprijin prețios, prin faptul că fiecare dintre elevi le aveau la îndemînă. Iată un alt exemplu: „Trei oițe pășteau pe un cîmp. Mai vine la ele o oiță. Cîte oițe sînt în total?". În conținutul problemei am inclus noțiunea, nouă pentru ei, de „total".

Sugestive sînt și ilustrațiile de la paginile unde se găsesc exercițiile de scădere în cadrul primelor zece unități, care ne oferă posibilitatea să formulăm probleme: „O fetiță are două baloane. Un balon i-a scăpat. Cîte baloane i-au mai rămas?"; „Un pionier avea 3 creioane. El a împrumutat unul unui coleg. Cîte creioane i-au mai rămas?".

De altfel, am constatat că sînt probleme care prin conținutul lor ajută la formarea deprinderii corecte și rapide de calcul.

Problema „Cîte cărți de povești a primit Traian de ziua lui, dacă împreună cu două cărți de povești pe care le avea a făcut în total 6 cărți de povești" îi ajută pe copii să înțeleagă calea justă de rezolvare a exercițiului ? + 2 = 6, care la prima vedere s-ar părea că este cea indicată de semnul operației respective ; în schimb, logica ne îndrumă să alegem calea inversă acesteia, adică „scăderea". Iar problema „Cîți lei a avut mama la ea cînd a plecat la piață, dacă a cheltuit pe zahăr și zarzavat 8 lei și s-a întors acasă cu 2 lei" îi face, de asemenea, să înțeleagă că în rezolvarea exercițiului ? — 8 = 2 ne folosim de calea inversă celei indicate în operație, adică de adunare. Se pot da și alte exemple de exerciții de adunare și de scădere în care lipsește unul din termeni și în care numai conținutul problemelor ne pune în situația de a găsi calea justă de rezolvare a acestora. Spre exemplu : 9 — ? = 4 ; 6 + ? = 10.

Lipsa problemelor la începutul manualului își găsește explicația în faptul că elevii n-au ajuns să învețe suficiente litere pentru a putea citi enunțul unei probleme.

Totuși, din activitatea ce o desfășurăm în cadrul predării obiectului aritmetica, nu trebuie să lipsească munca de rezolvare a unor probleme. Acestea trebuie să fie cît mai variate din punct de vedere al conținutului, iar raționamentul ce se stabilește să nu depășească nivelul manualului.

Înainte ca problemele să apară în manual, trebuie să-i familiarizăm pe copii cu datele numerice și să-i deprindem să vadă și să înțeleagă metodele de rezolvare a acestora, în funcție de conținut.

Accentul se pune pe metoda analitico-sintetică, fiind mai accesibilă gîndirii elevilor, care este în curs de dezvoltare.

În munca pe care o desfășurăm în vederea formării deprinderii de a rezolva probleme trebuie să ținem seama că gîndirea copiilor de vîrstă școlară mică are un caracter concret și să procedăm ca atare, tinzînd — bineînțeles — la formarea treptată a deprinderii de a abstractiza, de a face calcule și fără sprijinul materialului didactic.

Conținutul problemelor din manual este necesar să-l explicăm elevilor prin alte probleme cu un conținut asemănător și numai după aceea să le citim pe cele din manual. În vederea acestui lucru, am procedat după cum urmează. Am chemat la catedră o elevă — Mariana — și i-am dat 4 creioane colorate. Am formulat următoarele : „Mariana are 4 creioane colorate. Nicu îi mai dă un creion colorat. Cîte creioane colorate are acum Mariana ?".

În momentul în care am spus că Mariana are 4 creioane colorate, am prezentat-o în fața clasei cu cele 4 creioane în mînă. Cînd am afirmat că Nicu îi mai dă un creion colorat, băiatul cu acest nume s-a deplasat și a executat acțiunea indicată de problemă. Mariana ținea în mîna dreaptă creioanele pe care le avea, iar în cea stîngă pe cel primit de la Nicu.

În felul acesta i-am pus pe elevi în situația de a căuta întrebarea problemei și anume : „Cîte creioane are Mariana în total ?" și, în același timp, de a-și da seama că pentru a răspunde la această întrebare este necesar să adunăm creioanele pe care le avea ea cu cel pe care l-a primit de la Nicu.

După ce am rezolvat problema, am revenit și am discutat asupra felului în care s-a desfășurat această muncă. De data aceasta am pornit de la întrebarea problemei, căutînd s-o aflu de la ei : „Ce ne cere să aflăm problema ?". Răspunsul dat de elevi a fost formulat prin întrebarea : „Cîte creioane colorate are în total Ma-

riana?". I-am întrebat apoi: „Ce-a trebuit să facem ca să aflăm cîte creioane colorate are Mariana în total?, iar ei au răspuns astfel: „Am adunat creioanele pe care le avea ea cu creionul pe care i l-a dat Nicu".

Am revenit asupra examinării problemei pentru ca elevii să-și însușească temeinic metoda și procedeul folosit în rezolvarea acesteia.

De la început am căutat să-i deprind pe copii să vorbească corect, logic. Mai întîi au răspuns la întrebările puse de mine, iar după aceea au încercat și au reușit, încetul cu încetul, să expună raționamentul, în felul următor: „Cunoaștem sau știm cîte creioane colorate a avut Mariana. Mai știm cîte creioane colorate îi dă Nicu. Nu știm cîte creioane colorate are Mariana în total. Ca să aflăm cîte creioane colorate are Mariana în total, facem o socoteală de adunare. Adunăm numărul care ne arată cîte creioane colorate a avut Mariana cu numărul care ne arată cîte creioane colorate i-a dat Nicu. ceea ce ne dă arată cîte creioane colorate are în total Mariana".

Ca să-i învăț pe elevi cum să prezinte în scris problemele, le-am scris pe tablă textul acesteia.

După aceea, le-am făcut cunoscut că sub problemă se scot întotdeauna datele numerice însoțite de denumirea unităților pe care le conțin, în felul acesta:

4 creioane..... .....1 creion.....?

Le-am atras atenția că pe sub datele numerice se trage o linie care înseamnă sfîrșitul problemei.

Le-am explicat că punctele dintre aceste numere țin locul cuvintelor din problemă, și că noi scriem problemele în felul acesta de obicei la tablă, deoarece nu avem timp să le scriem textul, dar că scriem astfel și sub textul problemei, fie la tablă, fie în caiete, ca să avem mai la îndemînă datele numerice.

După aceea, am scris rezolvarea problemei, avînd grijă să scriu ce reprezintă rezultatul operației, în felul acesta:

4 + 1 = 5 creioane colorate are în total Mariana.

S-ar părea că ne ia mult timp scrierea acestor cuvinte, dar eu am avut în vedere, pe de o parte, faptul că, cerîndu-le să scrie întotdeauna ce reprezintă rezultatul, îi pun să gîndească, iar, pe de altă parte, că îi deprind să prezinte în scris lucrarea, în mod complet.

Am trecut apoi la o problemă din manual asemănătoare prin conținut cu aceasta. Am citit-o cu elevii, am explicat-o cu ajutorul acestora și le-am dat s-o rezolve acasă după procedeul folosit în clasă și pe care îl aveau ca model în caietele lor.

În același fel am procedat pentru rezolvarea problemelor al căror raționament se ilustrează printr-o operație de scădere.

Treptat, în manual întîlnim tot probleme simple, dar textul lor conține una din expresiile „mai puțin... cu atît", sau „mai mult... cu atît". Mai tîrziu, cînd manualul prevede probleme compuse, aceste două expresii se întîlnesc în cadrul aceleiași probleme.

Este necesar ca, înainte de a trece la rezolvarea unor astfel de probleme, să-i facem pe copii să înțeleagă ce înseamnă „mai mult... cu atît" și „mai puțin... cu atît".

În acest scop am scos în fața clasei o fetiță și un băiat. I-am dat fetiței 3 lei (atrăgîndu-i atenția să-i țină în mîna dreaptă), iar băiatului i-am dat tot 3 lei (pe care să-i țină tot în mîna dreaptă) și încă 2 lei, pe care să-i țină în mîna stîngă. I-am făcut atenți pe elevi să observe cîți lei are fetița și cîți lei are băiatul în mîna dreaptă. Copiii au constatat că amîndoi au tot atîția lei. Au mai observat însă că băiatul mai are 2 lei în mîna stîngă, deci mai mult decît fetița. În discuțiile purtate, ei au arătat că pentru a afla cîți lei are băiatul trebuie să-i adunăm pe cei 3 lei din mîna dreaptă cu cei

2 lei din mîna stîngă, văzînd astfel cu cîți lei are acesta mai mult decît fetița.

Am repetat explicația măririi unui număr cu cîteva unități, tot în felul arătat mai sus, folosindu-mă și de alte materiale didactice: bețișoare colorate diferit, cartonașe, bile sau diferite desene decupate sau executate pe tablă.

Am tras concluzia că, pentru a mări un număr cu cîteva unități, adăugăm acelui număr unitățile respective.

Este necesar să demonstrăm acest lucru așa cum am procedat în exemplul prezentat, pentru ca atunci cînd elevii sînt puși în situația de a compara două numere — dintre care unul este mai mare cu cîteva unități decît celălalt — să-și dea seama că unitățile nu le adăugăm numărului dat, ci unui număr egal în conținut cu acesta.

Problema: „Florica are 3 lei. Mama Florichii are cu 15 lei mai mult. Cîți lei are mama Florichii?" — *ne pune în situația arătată.*

Dacă elevii au înțeles în mod just mărirea unui număr cu cîteva unități, analizînd conținutul acestei probleme, chiar dacă raționamentul este reprezentat printr-o operație de adunare 3+15=18 lei, ei își dau seama că aceasta nu înseamnă că cei 3 lei — care constituie unul din termenii operației — reprezintă suma de lei pe care o are Florica, ci aceasta suportă numai comparația cu un număr egal în conținut cu al ei. Rezultatul operației, deci, nu înnumără și suma de lei a Florichii. Acesta reprezintă suma de lei a mamei, care nu are aici nici un amestec cu cea a Florichii.

Pentru ca elevii să-și fixeze mai temeinic aceste cunoștințe, am pus „în scenă" și această problemă. Am scos în fața clasei 2 fetițe. Pe una am numit-o Florica, iar pe cealaltă, mai înaltă decît prima, am socotit-o mama Florichii. I-am dat Florichii 3 lei și după aceea am enunțat problema în felul următor: „Florica are 3 lei (fetița a ridicat mîna în care ținea suma respectivă), iar mama ei are cu 15 lei mai mult (cealaltă fetiță — mama Florichi — a arătat amîndouă mîinile în care nu ținea nimic). Cîți lei are mama Florichii?"

Cîțiva copii au repetat enunțul problemei. Am scris datele numerice pe tablă și i-am făcut atenți în momentul în care a trebuit să scriu „mai mult cu 15 lei", făcînd apel la cunoștințele elevilor referitoare la faptul că ori de cîte ori vor întîlni expresia „mai mult cu atît" trebuie să pună în fața numărului semnul adunării (+), deoarece ni se ușurează munca în rezolvarea problemelor de felul acesteia. Așa că datele numerice ale problemei de față au arătat pe tablă în felul acesta:

3 lei . . . . . + 15 lei . . . . ?

După aceea am verificat prin întrebări dacă au înțeles conținutul problemei. Am arătat numărul 3 de pe tablă și am cerut copiilor să spună ce ne arată acesta, punînd în același timp mîna pe fetița care reprezenta pe Florica din problemă. După aceea am arătat numărul 15 de pe tablă și în același timp am arătat pe mama Florichii, cerîndu-le să spună ce ne arată acest număr. Copiii, puși în situația să observe, și-au dat seama că mama Florichii n-are *nimic în mîini și că numărul 15 ne* arată „Cu cîți lei are mai mult decît Florica". Urmează deci să aflăm cîți lei are mama Florichii.

Rezolvarea problemei respective a avut la bază cunoștințele căpătate cu privire la mărirea unui număr cu cîteva unități și am procedat ca atare, atrăgîndu-le din nou atenția că cei 3 lei ai Florichii nu au nici un amestec în rezultatul operației de adunare, ci ilustrează raționamentul acesteia.

Am insistat asupra faptului că semnul pe care-l scriem în fața unor date numerice, atunci cînd una din expresiile „mai mult... cu atît", sau „mai puțin... cu atît", îl cere, nu ne arată niciodată operația care exprimă relațiile dintre ele, nici că această dată este cea care ne lipsește, ci cu ajutorul ei o găsim pe cea căutată.

Am rezolvat mai multe probleme de felul acesteia, deoarece ele reprezintă un mo-

ment important în procesul dezvoltării raționamentului matematic al elevilor. „Țăranii colectiviști dintr-un sat au clădit într-un an 8 case noi, iar în celălalt an cu 3 case mai mult. Cîte case noi au clădit în cei doi ani?

Datele numerice din această problemă vor arăta astfel:

8 case . . . . . + 3 case . . .?

Dar conținutul problemei acesteia nu este atît de simplu ca al acelei ale cărei date numerice arătau cam în același fel.

Dacă — în problema precedentă — raționamentul stabilit era exprimat prin operația 3+15=18 lei, în problema de față rezultatul operației 8+3 nu reprezintă decît una din mărimile necunoscute (cîte case s-au construit în al doilea an) și care adunată cu numărul 8 (ce reprezintă numărul de case construite în primul an) ne ajută să răspundem la întrebarea problemei.

Asemănător cu predarea lecției „Mărirea cu cîteva unități" am procedat și la predarea lecției „Micșorarea cu cîteva unități". Am insistat să se înțeleagă just și temeinic mărirea și micșorarea unui număr cu cîteva unități, ca elevii să poată aplica cu ușurință aceste cunoștințe în cadrul problemelor al căror conținut este din ce în ce mai complex.

Manualul de aritmetică de clasa I conține diferite tipuri de probleme. Unele probleme se prezintă în felul următor: „Noi avem 10 pahare. Am mai cumpărat 6 pahare, 3 din ele s-au spart, cîte pahare au mai rămas?"

Elevii pot rezolva cu ușurință astfel de probleme, datorită faptului că procesul de gîndire care are loc în vederea stabilirii raționamentului respectiv parcurge o cale simplă, în logica formării lui, pe cînd problemele asemănătoare acesteia, de exemplu: „Spre București se îndreaptă un tren cu 19 vagoane încărcate cu material de construcții: 3 vagoane cu nisip, 7 vagoane cu pietriș, celelalte cu ciment. Cîte vagoane cu ciment are acest tren?" — prezintă oarecare greutate în rezolvarea lor.

Pentru a-i face pe copii să înțeleagă cum să rezolvă o asemenea problemă am procedat astfel:

Am scris pe tablă datele numerice. Am scos în fața clasei 19 elevi care reprezentau cele 19 vagoane ale trenului din problemă și i-am așezat unul după altul, întocmai acestora. Primilor trei elevi din șir le-am dat să țină în mîini o hîrtie pe care scria „nisip", următorilor 7 elevi, una pe care era scris „pietriș", iar celor ce urmau acestora una pe care scria „ciment".

După ce s-a repetat enunțul problemei de cîteva ori, am verificat prin întrebări, ca de obicei, dacă elevii au înțeles corect conținutul ei. Apoi, am întrebat ce reprezintă numărul 19 de pe tablă, arătîndu-le în același timp, și șirul celor 19 copii care reprezentau vagoanele trenului. Cînd am întrebat ce ne arată numărul 3, cei 3 copii care reprezentau vagoanele cu nisip au ridicat deasupra capului hîrtia care indica conținutul vagoanelor respective. La fel au procedat și cei 7 copii, cînd a fost vorba de vagoanele cu pietriș. Numai elevii care reprezentau vagoanele cu ciment țineau fîșia de hîrtie în față la înălțimea pieptului.

Am început examinarea problemei respective.

Principala mărime căutată în problemă este numărul care ne arată cîte vagoane cu ciment sînt.

I-am făcut atenți pe copii să se gîndească ce-am putea face, dacă știm cîte vagoane sînt cu nisip și cîte cu pietriș. Îndrumîndu-i, elevii și-au dat seama că le putem aduna pentru a ști cîte sînt în total. După aceea, le-am cerut să se gîndească ce-am putea face cu aceste vagoane, ca să ne rămînă numai cele cu ciment. Observînd și gîndind în același timp, copiii au spus că trebuie să scădem vagoanele cu nisip și cele cu pietriș din cele 19 vagoane ale trenului. Am scos, în urma acestui raționament, cei zece copii din șirul celor 19 copii, iar restul de 9 copii

au ridicat deasupra capului hîrtia pe care scria „ciment".

Am revenit asupra problemei pentru a întocmi planul rezolvării. De data aceasta am întrebat: „Ce ne cere problema?" Răspunsul dat de copii a fost: „Cîte vagoane cu ciment sînt". Le-am pus întrebarea: „Ce trebuia să aflăm mai întîi?" Elevii mi-au răspuns prin formularea primei întrebări din plan: „Cîte vagoane cu nisip și cu pietriș sînt în total?" I-am întrebat apoi ce-am făcut pentru a afla acest lucru. Elevii au răspuns prin enunțarea operației de adunare: 3+7=10 vagoane. I-am întrebat ce urmează să mai aflăm. Elevii au formulat a doua întrebare din plan: „Cîte vagoane cu ciment sînt?" Răspunsul este cuprins în operația enunțată: 19—10=9 vagoane.

Niciodată nu m-am rezumat la un singur procedeu de rezolvare, atunci cînd problema permite și un altul, așa cum este în cazul de față.

De data aceasta procedeul folosit pentru rezolvare mi-a permis s-o pun „în scenă", în felul următor: cei 19 elevi se găsesc din nou în fața clasei. De la început toți aceștia, adică atît cei care reprezintă vagoanele cu nisip, cît și cei care reprezintă vagoanele cu pietriș și cu ciment țin deasupra capului hîrtia pe care scrie conținutul vagoanelor.

Din examinarea problemei cu elevii a rezultat că — știind cîte vagoane sînt cu nisip — le scoatem din cele 19 și rămîn vagoanele cu pietriș și ciment. Din vagoanele cu pietriș și cu ciment, scoatem pe cele cu pietriș — al căror număr îl cunoaștem — și rămîn vagoanele cu ciment.

In momentul cînd elevii spuneau că scoatem vagoanele al cărui număr îl cunoaștem, am desprins din șirul de 19 copii pe reprezentanții vagoanelor respective și ei au observat în mod concret cum am ajuns la mărimea căutată.

Pentru alcătuirea planului problemei, am pornit de la întrebarea: „Cîte vagoane cu ciment sînt?" La întrebările pe care le-am pus cu privire la aflarea mărimilor necunoscute din problemă, de data aceasta ei au răspuns prin întrebările următoare, care au alcătuit planul rezolvării problemei:

1) Cîte vagoane cu pietriș și cu ciment sînt?

2) Cîte vagoane cu ciment sînt?

Întrebările puse au fost formulate pe baza observației asupra celor ce se întîmplă cînd, rînd pe rînd, scoatem — din șirul celor 19 vagoane — vagoanele cu nisip și apoi pe cele cu pietriș.

La încă cîteva probleme, asemănătoare prin conținut cu aceasta, le-am explicat, tot în mod concret, căile de rezolvare.

O oarecare greutate prezintă și problemele de tipul acesteia: „Aurel are 3 bucăți de sfoară pentru zmeu. Una are 13 m lungime, a doua cu 5 m mai puțin decît prima, iar a treia cu 2 m mai puțin decît a doua. Cîți metri are a treia bucată?"

Greutatea nu constă atît în raționamentele ce trebuie stabilite, ci în apariția unei date numerice — „3 bucăți" — care nu participă direct la stabilirea acestora.

Cum elevii, în special cei mici, nu sînt deprinși să gîndească prea mult, ei sînt gata să amestece această dată în rezolvarea problemei. Pentru a le demonstra că n-are nici un amestec cu aceasta am scos, mai întîi, la tablă un elev, care a scris datele numerice, astfel:

3 bucăți....I=13 m...II—5 m....III—2 m...?

I-am obișnuit pe elevi să noteze numărul bucăților prin cifrele I, II, III, IV etc. spre a le fi de folos în procesul lor de gîndire.

Din examinarea problemei, am ajuns să reprezentăm practic cele 3 bucăți de sfoară a căror lungime ne-a indicat-o problema.

Revenind asupra analizei problemei și privind în același timp datele numerice, elevii și-au dat seama că data numerică „3 bucăți" n-a avut nici un amestec în rezolvarea acesteia.

Ca elevii să-și dea seama mai bine de cele ce le-am explicat și demonstrat, am

mai rezolvat cu ei cîteva probleme asemănătoare.

De altfel, țin să arăt că — deși în manual problemele nu se găsesc grupate pe tipuri — de fiecare dată cînd am explicat un anumit tip de probleme am ales mai multe probleme asemănătoare prin conținut, pentru ca elevii să-și însușească metoda și procedeele de rezolvare, contribuind, în același timp, la dezvoltarea gîndirii lor logice.

În clasa I se întîlnesc și probleme în cadrul înmulțirii și împărțirii pînă la 20. Aceste probleme își fac apariția întîi ca probleme simple, în cadrul fiecărei lecții de înmulțire a numerelor 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 și de împărțire la 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Cu ocazia examinării problemelor simple din cadrul înmulțirii pînă la 20, ca de exemplu: „Clasa are 2 ferestre. La fiecare fereastră sînt cîte 3 ghivece de flori. Cîte ghivece sînt în clasă?" — am căutat să-i fac pe copii să înțeleagă în mod concret conținutul problemei, punîndu-le pe cele 2 ferestre cîte 3 ghivece de flori.

Copiii și-au dat seama că numărul 2 (ferestre) ne arată de cîte ori sînt cîte 3 ghivece. Am insistat ca ei să observe, să gîndească și să-și exprime gîndirea în cuvintele: „Dacă pe o fereastră sînt 3 ghivece, pe două ferestre o să fie mai multe sau mai puține?" I-am ajutat să răspundă că o să fie mai multe de 2 ori, pentru că de 2 ori sînt cîte 3 ghivece.

Le-am îndreptat atenția și observația asupra numărului care se repetă, cerîndu-le să spună unde trebuie să-și aibă locul în operația ce exprimă raționamentul problemei.

După rezolvarea mai multor probleme de felul acesteia, am scos concluzia că ori de cîte ori se va ajunge la un raționament care va fi exprimat în cuvintele „de un număr de ori ... mai multe, sau mai mare" se efectuează o înmulțire, iar la prezentarea în scris a acestei operații trebuie să ținem seama ca numărul ce se repetă să-l scriem primul.

În ceea ce privește rezolvarea problemelor simple de împărțire — cuprinse în cadrul fiecărei lecții — m-am străduit să-i fac pe elevi să înțeleagă că metoda folosită este aceea de reducere la unitate. Spre exemplu, în cazul problemei: „Pentru 3 rochii se folosesc 9 m de mătase. Cîți metri de mătase se folosesc pentru o rochie?", am adus în clasă o bucată de mătase de 9 m. I-am făcut atenți că acești 9 metri, după cum spune problema, se folosesc pentru 3 rochii. Le-am cerut să se gîndească ce trebuie să facem în cazul acesta, ca să putem lucra rochiile. După ce am împărțit bucata în trei părți egale, procedînd prin îndoirea mătăsii și marcînd lungimea fiecărei bucăți cu o cretă colorată, am măsurat apoi cu metrul fiecare parte. I-am pus să observe și să compare fiecare parte din cele trei cu întreaga lungime — cei 9 metri — și să spună dacă pentru o rochie trebuie mai multă sau mai puțină mătase decît pentru cele trei rochii.

După cîteva probleme explicate în felul acesta, elevii au ajuns să-și exprime gîndirea în felul următor: Dacă pentru 3 rochii (cum a fost în cazul de față) ne trebuie 9 m de mătase, pentru o rochie ne trebuie mai multă sau mai puțină mătase? Ne trebuie mai puțină mătase de 3 ori. Pentru a afla cîți metri de mătase ne trebuie pentru o rochie, împărțim numărul care ne arată cîți metri ne trebuie pentru 3 rochii la numărul care ne arată cîte rochii se lucrează din această mătase și ceea ce ne dă reprezintă numărul de metri care se folosesc la o rochie. Adică 9 m : 3 = 3 m.

Procedînd, în vederea formării deprinderii de a rezolva probleme, în felul arătat — am obținut an de an rezultate foarte bune.

Deși gîndirea matematică și deprinderea de a rezolva diferite tipuri de probleme se formează în decursul primelor patru clase și se desăvîrșesc în clasele următoare, mi-am dat seama că temelia trebuie

pusă încă din clasa I, și anume chiar de cînd elevii încep să învețe a socoti, așa cum am arătat la începutul lucrării.

Am constatat că orice elev, într-o măsură mai mare sau mai mică, își formează gîndirea matematică și deprinderea de a rezolva probleme numai dacă cadrul didactic este preocupat de acest lucru și știe să-i dezvolte dragostea pentru studiul aritmeticii.

NICOLINA BĂDICI
Turnu-Măgurele

FOLOSIREA MATERIALULUI DIDACTIC ÎN PREDAREA NUMERAȚIEI ȘI A CELOR PATRU OPERAȚII CU NUMERE ÎNTREGI ÎN PRIMELE CLASE ALE ȘCOLII DE 8 ANI

Predarea aritmeticii în clasele I—IV (de o deosebită importanță în procesul instructiv-educativ), are drept scop asigurarea însușirii conștiente a noțiunilor de aritmetică și de geometrie, formarea deprinderilor de aplicare în practică a cunoștințelor însușite, dezvoltarea intelectuală a elevilor. Una din căile care duce la atingerea acestui scop este aplicarea cu măiestrie a principiului intuiției în predarea aritmeticii, principiu impus de particularitățile psihice ale elevilor.

Se știe că gîndirea copilului de vîrstă școlară mică este concretă, atenția lui este instabilă și de scurtă durată, iar memoria, deși deosebit de vie, are totuși, datorită experienței sale reduse, un caracter intuitiv și numai treptat capătă un caracter voluntar, conștient. Așadar, în vederea însușirii temeinice a cunoștințelor este necesar ca în organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt să se țină seama de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor. Respectarea acestor particularități impune o predare intuitivă, un învățămînt activ. Astfel, în timpul desfășurării lecțiilor, în perceperea diferitelor obiecte și fenomene, trebuie angajați cît mai mulți analizatori. Percepțiile clare asigură calitatea superioară a reprezentărilor, care constituie o verigă importantă a procesului de cunoaștere și fac trecerea către noțiuni.

La formarea gîndirii elevului participă activ atenția, memoria și imaginația.

Predarea intuitivă contribuie și la dezvoltarea atenției elevilor. Învățîndu-i cum să observe obiectele, cum să facă diferența între principal și secundar, le trezim elevilor interesul pentru studiu și le ușurăm procesul de însușire a cunoștințelor.

În procesul de trecere de la concret la abstract, învățătorului i se cere tact și pricepere. El trebuie să știe, în cadrul fiecărei lecții, pînă unde se va baza pe gîndirea concretă a elevului și de unde va trece la abstractizare (fără a lăsa impresia că între etape există o graniță rigidă).

Intuiția este folosită în funcție de specificul obiectului. Astfel, în cadrul lecțiilor de aritmetică, mai mult decît la alte obiecte, elevii își însușesc o serie de abstracțiuni, deoarece matematica, prin conținutul ei, este o știință abstractă.

De aceea, această disciplină școlară reclamă folosirea unui material didactic bogat și variat, bine executat și gradat în mod judicios, astfel ca însușirea noțiunilor aritmetice să se facă în mod conștient și nu mecanic, fapt ce ar determina îndepărtarea unor elevi de studiul aritmeticii. Prin folosirea unui material didactic bogat și variat, îi putem ajuta pe copii să-și mărească treptat volumul reprezentărilor aritmetice și să-și dezvolte capacitatea de generalizare și de abstractizare, spriji-

nindu-se pe reprezentări cît mai precise și mai bogate în conținut.

De reținut este faptul că aplicarea intuiției în mod exagerat poate să frîneze dezvoltarea gîndirii abstracte și să-i mențină pe elevi pe treapta gîndirii concrete care, de fapt, trebuie să fie depășită. Sarcina *principală a predării aritmeticii este să-i* învețe pe elevi să calculeze fără ajutorul materialului intuitiv. Materialul intuitiv trebuie folosit cu precădere în etapele perceperii și ale înțelegerii conștiente a materiei respective, ca și în perioada primelor exerciții, dar exercițiile pentru consolidarea cunoștințelor trebuie să fie rezolvate fără material intuitiv, acesta folosindu-se numai în cazul cînd unii elevi mai întîmpină greutăți.

Materialul didactic este folosit de învățător pentru a face demonstrații în clasă, pentru lămurirea metodelor de calcul, a regulilor de efectuare a operațiilor, a procedeelor de rezolvare a problemelor. În timpul demonstrației făcute de către învățător, elevii privesc, observă, compară, confruntă, apoi, pe baza observațiilor, ajung la concluzii, la generalizări.

Justa folosire a materialului didactic trebuie să se completeze cu participarea activă a copiilor. Se impune ca și ei să aibă materialul respectiv, cu care să lucreze.

În fiecare școală există un minimum de material intuitiv gata confecționat, necesar predării lecțiilor privind numerația și cele patru operații.

Voi încerca să prezint succint aceste materiale și modurile în care se pot folosi.

1. *Mașina cu bile* este unul din cele mai importante materiale intuitive folosite în predarea aritmeticii. Această mașină se poate transporta ușor, se poate așeza în cea mai bună poziție față de clasă și poate fi cuprinsă ușor cu privirea de către toți elevii. Cu ajutorul acestui material este posibilă lămurirea noțiunilor aritmetice fundamentale din programa claselor I—IV.

2. *Cutia aritmetică* cuprinde un material de calculat alcătuit din cuburi izolate, din bare divizate în zece cuburi și din plăci formate din cîte zece bare. Cuburile izolate reprezintă unitățile, barele — zecile, iar plăcile sutele.

Importanța acestui material intuitiv constă în faptul că cu ajutorul său sînt reprezentate în mod clar corelațiile reciproce dintre unitățile simple, unitățile de ordinul al doilea și al treilea, fără un caracter convențional, ca la mașina cu bile. Prezintă însă și un neajuns față de mașina cu bile, căci operațiile se fac pe un plan orizontal, nu vertical, ca să poate fi văzute bine de toți elevii.

3. *Bețișoarele și mănunchiurile de bețișoare* sînt un material intuitiv simplu și ieftin, care constă din bețișoare de aceeași lungime (cca 10 cm) legate în mănunchiuri de cîte zece bețișoare.

4. *Tabelele cu imagini* sînt mai puțin importante decît materialele menționate mai sus, deoarece obiectele reprezentate în ele sînt statice, nu se descompun în elemente.

Aceste materiale trebuie să fie completate cu altele, confecționate cu mijloace proprii.

Bogăția și varietatea materialului demonstrativ confecționat de învățător cu mijloace proprii depinde de inițiativa creatoare a acestuia, de interesul său pentru îmbunătățirea predării lecțiilor de aritmetică.

În cele ce urmează, voi arăta cum am folosit aceste materiale în predarea numerației și a celor patru operații cu numere întregi.

Cu privire la predarea și la însușirea numerației în cadrul primului concentru, se poate afirma că însușirea conștientă a *numerației nu presupune numai cunoașterea* cuvintelor care denumesc numerele înlănțuite în ordinea șirului natural al numerelor, ci impune, în mod deosebit, cunoașterea numărului, formarea noțiunii de număr.

Am avut în clasa I elevi care la venirea lor în școală știau să numere pînă la 10, cunoșteau și cifrele, dar cărora le lip-

seau complet reprezentările despre conținutul lor.

Ca să le formez elevilor fondul de reprezentări corespunzătoare noțiunii de număr, am folosit, la fiecare lecție, material didactic cît mai variat.

Astfel, predarea fiecărui număr am început-o cu formarea numărului din grupa precedentă, la care am adăugat o unitate.

Astfel, la lecția de cunoaștere a numărului 5, am folosit ca material didactic mașina cu bile, bețișoarele, numărătoarea, castane, un material confecționat special din carton — asemănător unei rigle pe care erau desenate, în rînd, zece flori, aceeași floare fiind repetată de 10 ori — (aceste flori puteau fi acoperite cu o limbă mobilă de carton) și tabele cu figuri numerice.

Am procedat în felul următor:

Despărțind 4 bile de pe prima sîrmă a mașinii cu bile, am întrebat:

— Cîte bile am luat? (patru bile). Dacă la patru bile adăugăm o bilă, cîte bile sînt? Numărați cu glas tare: (una, două trei, patru, cinci). Cum am obținut aceste cinci bile? (la patru bile, am adăugat o bilă).

— Puneți patru bețișoare pe bancă. Adăugați încă un bețișor. Cîte bețișoare sînt acum? (cinci) De ce? (pentru că dacă la patru bețișoare am adăugat un bețișor am obținut cinci bețișoare).

— Luați patru castane, adăugați încă una. Cîte castane sînt? De ce? (la patru castane, dacă am adăugat încă o castană, am obținut cinci castane).

— Cîte degete sînt la o mînă? Cîte bănci sînt într-un rînd? (fiecare rînd era format din cîte cinci bănci). Numărați pe mașina cu bile de la unu pînă la cinci. Numărați pe rigla de carton cinci flori, trăgînd încet limba de carton care le acoperă. Numărați înapoi pe riglă. Numărați, fără bile și fără riglă, înainte și înapoi.

Pentru compunerea numărului, am cerut elevilor să grupeze cele cinci bile sau cele cinci bețișoare în mod diferit, de exemplu: două bile la dreapta, o bilă la mijloc, două bile la stînga, sau: trei bile la dreapta și două bile la stînga, sau o bilă, o bilă și încă trei bile.

Pentru consolidarea cunoașterii compunerii numărului cinci, am prezentat elevilor figuri numerice, cerîndu-le să spună de fiecare dată cum sînt compuse aceste figuri.

Am prezentat apoi o planșă cuprinzînd o grupă de cinci obiecte, cu figura numerică și cifra de tipar și de mînă, atrăgînd atenția asupra formei și scrierii corecte a acestei cifre. După aceea am trecut la scriere. Am afișat apoi tabela numerică. În acest fel, am procedat la predarea primelor zece numere.

Pentru a conduce gîndirea copiilor de la concret la abstract, de la particular la general, m-am ajutat, cum am arătat și în cazul citat, de mașina cu bile, de bețișoare și de alte materiale confecționate cu mijloace proprii (tabele cu figuri numerice pentru compunerea numerelor, rigla numărătoare).

Tabelele numerice (zece la număr) au cuprins și prezentat obiecte ca imagine intuitivă a numărului în studiu, reprezentarea prin figuri numerice și reprezentarea convențională a numărului prin cifra respectivă. În scopul formării reprezentărilor concrete despre număr, am folosit figurile numerice. Ele au servit în același timp drept mijloc pentru abstractizarea numărului, subliniind faptul că numărul nu depinde de felul așezării obiectelor în spațiu.

Rigla-numărătoare am folosit-o la numărarea înainte și înapoi, pentru a fixa șirul denumirii numerelor și a preciza locul numărului respectiv în șirul natural al numerelor ca și pentru a determina mărimea unui număr în raport cu celelalte numere cunoscute.

Acest material, pe care l-am distribuit fiecărui copil, l-am confecționat din două

fîșii de carton suprapuse. Pe fîșia de dedesubt am desenat, în șir, obiecte (flori), iar pe fîșia de deasupra am decupat niște ferestruici. Între aceste două fîșii se găsește o alta care se poate mișca cu ușurință, fiind mai îngustă (se trage dintr-o sigură parte). Pe măsură ce fîșia se trage încet, apar în cadrul ferestruicilor imaginile una după alta, iar cînd fișa de carton se aduce la loc, ele dispar.

Și în predarea numerației din cadrul concentrelor al doilea și al treilea, am folosit ca material intuitiv mașina cu bile, figurile numerice și bețișoarele, grupate cîte zece.

Ca și în primul concentru, am demonstrat formarea numerelor prin cel mai simplu procedeu: adăugarea unei unități.

De exemplu, am spus elevilor să pună deoparte un mănunchi format din zece bețișoare (o zece), apoi le-am cerut să îndrepte spre acest mănunchi un bețișor și să observe cîte bețișoare s-au obținut — 1 — spre 10 (unsprezece). Astfel am procedat cu toate numerele din aceste concentre, folosind mașina cu bile pentru numerația de la 10 la 20, înainte și înapoi.

Pentru predarea numerației scrise, am confecționat *un material compus din două dreptunghiuri* — dreptunghiul din stînga *cuprinde zece cercuțe roșii*, iar cel din dreapta zece cercuțe negre. Se lasă în *coloana cercuțelor negre* atîtea cercuțe cîte sînt necesare și se trece la scriere, arătînd că *pentru „o zece"* se scrie cifra 1 în stînga iar în dreapta cifra care arată numărul de cercuțe negre (unitățile). După aceea, am format numărul din cifre decupate.

Pentru numărarea din 2 în 2, din 3 în 3 etc., *am folosit fișii de carton* pe care erau scrise aceste numărări. Aceste fîșii de carton le-am afișat în clasă. Ele mi-au ajutat într-o bună măsură și mai tîrziu la operațiile de înmulțire, cînd — așezate alăturat — au format tabla lui Pitagora.

10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Pentru a le forma elevilor reprezentări despre numere cuprinse între 100 și 1000 am numărat cu ei cîte 10 bețișoare și le-am legat în cîte un mănunchi. Am numărat și am legat astfel 10 mănunchiuri de cîte 10 bețișoare. Am prins aceste 10 *mănunchiuri* într-o legătură de 100 bețișoare. Am format *apoi 10 legături* a cîte 100 bețișoare, pe care le-am grupat într-o legătură de 1 000 bețișoare. Am comparat între ele cantitățile: 1 bețișor, 10 bețișoare, 100 bețișoare, 1 000 bețișoare. În felul acesta, elevii au putut stabili precis relațiile cantitative între unitate, zece, sută, mie, formîndu-și reprezentări clare nu numai despre aceste numere, dar și despre sistemul zecimal de numerație. Am făcut apoi exerciții de numărare cu sute întregi de la 100 la 1 000 și invers, folosind în același timp cantitățile de obiecte concrete.

Deoarece trecerea peste sută este o operație pe care elevii și-o reprezintă mai greu, am făcut numărări din 1 în 1 de la o cantitate la alta, de exemplu 290—310, avînd grijă ca elevii să adauge cîte un bețișor și să completeze mănunchiul de zece, care — legat alături de celelalte 9 mănunchiuri — să dea 10 zeci (o sută). Această legătură de 100 am așezat-o lîngă celelalte două legături existente, formînd astfel numărul 300.

Formarea numerelor de la o sută la o mie, ca și scrierea lor, am demonstrat-o cu ajutorul unui material format din *trei cartoane de mărimi diferite ce se pot fixa într-un dispozitiv*. Pe cartonul cel mai mare am scris sutele (fig. a), pe cel mijlociu zecile (fig. b), iar pe cel mai mic unitățile (fig. c). Am introdus cartoanele, începînd cu sutele, în dispozitiv. Elevii observă clar cum zecile ocupă locul lor marcat mai înainte cu zero. Apoi, se introduce și cartonașul cu unitățile, observîndu-se același lucru. Acest material se poate folosi și la operațiile de scădere, cînd se scade același număr de zeci sau unități.

S	Z	U
5	0	0

Fig. a

S	Z	U
5	2	0

Fig. b

S	Z	U
5	2	2

Fig. c

Tot la scrierea numerelor de trei cifre și în special la însușirea numerației pînă la 1 000, am folosit *abacul* individual, confecționat din carton. Elevii au format numerele date, deplasînd fîșiile de carton sub fîșiile de hîrtie cu cerculețe sau romburi decupate.

Un material asemănător este abacul folosit în numerația de la 1 000 pînă la 1 000 000 000 în clasa a IV-a.

De asemenea, se poate folosi o *tabelă cu cifre mobile*. Această tabelă este foarte folositoare pentru studiul numerației scrise, după ce elevii au învățat noi numere compuse formate din ordine și clase. După ce se formează numărul pe abac, se scrie pe tabelă și pe caiete, confruntîndu-se numărul scris cu cel alcătuit. Și mașina cu bile se folosește cu succes în formarea numerelor cu mai multe cifre, stabilind cu copiii că prima vergea de jos este clasa unităților, a doua — a zecilor, a treia — a sutelor, a patra — a miilor etc.

În predarea lecțiilor despre numerație, m-am străduit să folosesc un material didactic pe cît posibil bine alcătuit și gradat, pentru ca elevii să meargă la generalizare, la noțiunea de număr, prin formarea unor reprezentări clare despre mărimea numerelor, prin însușirea conștientă a componenței numerelor, prin compararea lor.

De asemenea, și în predarea lecțiilor privind cele patru operații cu numere întregi, am folosit material intuitiv, încercînd astfel să fac lecțiile plăcute, interesante, să activizez copiii și să le dezvolt gîndirea logică.

În operațiile de adunare și de scădere din primul concentru, am folosit ca material intuitiv mașina cu bile, bețișoare, desene decupate reprezentînd farfurii cu mere, rigla de calcul, *tablouri cu obiecte mobile* (un cadru în care se fixează desene decupate care reprezintă diferite obiecte). De exemplu se poate fixa un desen care reprezintă un lac. În tăieturile din tablou se fixează decupaje care reprezintă rațe. Cu ajutorul acestui material se pot rezolva probleme, ca de exemplu: pe malul unui lac sînt 5 rățuște (se montează în decupajele din tablou 5 rățuște); 3 rățuște intră în apă. Cîte rățuște au mai rămas pe mal? (se iau trei rățuște și se montează în decupajele de pe lac).

La primele exerciții, am folosit din plin material intuitiv și numai după aceea, pe baza acestui material, am trecut la abstractizare. De exemplu, dacă două bile și cu o bilă fac trei bile, două mere și cu un măr fac trei mere, două rățuște și cu o rățușcă fac trei rățuște, două cerculețe și cu un cerculeț fac trei cerculețe, doi și cu unu (orice ar fi) cît fac?; la fel am procedat și la scădere.

Ca material demonstrativ nou (față de cel folosit la numerație), am folosit tabloul cu obiecte mobile, o riglă (confecționată în genul riglei numărătoare — se adună și se scad ferestrele colorate) și farfurioara cu mere.

Materialul s-a bucurat din partea elevilor de un interes deosebit și a avut calitatea de a-i activiza.

La operațiile de adunare și de scădere în cadrul concentrului al doilea, cu tre-

cere peste zece, pentru ca elevii să înțeleagă procedeul de calcul, am confecționat și folosit următorul material: *un stativ de lemn cu două stinghii (lungime = 40 cm) așezate orizontal.* Pe fiecare stinghie sînt bătute zece cuie (reliefate) la 4 cm depărtare unele de altele. Am decupat din carton 20 cerculețe cu raza de 2 cm, care pot fi fixate pe aceste cuie. Lucrînd cu acest material, la operațiile de adunare cu trecere peste 10, elevii au putut să observe completarea zecii și trecerea peste zece (la adunare, am folosit 10 cerculețe de altă culoare, ca să fie mai vizibilă completarea zecii).

Pentru predarea adunării și scăderii pînă la 100, cu trecere și fără trecere peste 10, am folosit cu bune rezultate materialul prezentat în broșura „Din experiența pozitivă a unor învățători" (Institutul de științe pedagogice, Lecturi pedagogice; 1956, Editura de stat didactică și pedagogică, 1957). Materialul este compus din zece bare de lemn care reprezintă zecile și din zece pătrățele care reprezintă unitățile. Pe bare sînt desenate 10 pătrate care intră în componența zecii; zece pătrate din placaj așezate unul lîngă altul sînt egale cu dimensiunile unei bare. Barele și pătratele se pot fixa pe niște stinghii așezate orizontal pe un cadru de lemn cu o formă dreptunghiulară, avînd lungimea de 80 cm și lățimea de 50 cm. Sus, deasupra primei stinghii, sînt numerotate unitățile, iar vertical, în dreptul fiecărei stinghii, la dreapta sînt numerotate zecile; în partea de jos este un sertăraș în forma unui penar, în care se păstrează pătratele. Pe stinghii se formează, cu ajutorul barelor și al pătratelor, numerele cu care se demonstrează exercițiul de adunare sau de scădere.

De exemplu: trebuie să efectuăm exercițiul 48+36=4 zeci (4 bare) adunate cu 3 zeci (3 bare), apoi 8 unități cu 6 unități; fiindcă din adunarea unităților se obține numărul 14 (0 zece și 4 unități), zecea se înlocuiește cu o bară, iar pe stinghia următoare se așază pătrățelele (unitățile). Rezultatul se citește cu ușurință datorită cifrelor însemnate pe cadru, care indică unitățile și zecile. Pentru efectuarea exercițiului 50—26 se fixează 5 bare (50). Se scot apoi două bare (20) și pentru a scădea cele 6 unități o bară (10) se înlocuiește cu 10 pătrățele din care se scad cele 6 unități. Restul, de asemenea, poate fi citit cu ajutorul cifrelor indicatoare.

Folosirea acestui material înlesnește însușirea deprinderii de a aduna și de a scădea numerele în concentrul al treilea, prezentînd în mod evident procedeele de calcul oral pentru toate cazurile și avînd zecea ca unitate de calcul.

La operațiile de înmulțire (1—20) am folosit mai mult material didactic pe care elevii l-au perceput și prin simțul tactil: bile, castane și, în mod deosebit, am folosit dreptunghiuri de carton cu grupuri de cerculețe. Numărul ce trebuie înmulțit este reprezentat printr-un grup de obiecte, iar numărul cartonașului arată de cîte ori trebuie să se repete grupul. Tot la înmulțire, se folosesc *tabelele cu ilustrații* — tabele construite în felul următor: în fața fiecărui rînd al tabelei se plasează o figură reprezentînd un număr de obiecte corespunzător cifrei care reprezintă grupa. Tabelele se pot afișa în clasă, apelîndu-se la ele ori de cîte ori elevii întîmpină greutăți în calculul abstract.

În clasa a II-a, la predarea operațiilor „cu atît mai mult" și „cu atît mai puțin" am prezentat, de asemenea, desene din care să reiasă mărirea cu cîteva unități, micșorarea cu cîteva unități.

Demonstrarea operațiilor de mărire și micșorare cu cîteva unități se face cu succes folosind și mașina de bile, beți-șoarele și, în general, materialul intuitiv clasic.

Un vădit interes manifestă elevii pentru *jocurile aritmetice*, care contribuie la formarea și la perfecționarea deprinderilor de calcul oral privind cele patru operații.

Am folosit *jocul „Loto cu fructe"*, mai ales pentru elevii care și-au însușit mai

greu adunarea și scăderea pînă la 10. Acest joc are 5 cartoteci (cuprinzînd cîte 6 grupuri de fructe) și 30 cartonașe cu exerciții. Se joacă între 6 elevi, unul este conducător, iar ceilalți cinci primesc cîte o cartotecă. Conducătorul jocului citește exercițiul scris pe cartonul tras din cutie. De exemplu: 6 mere fără 2 mere. Cel care are în desen 4 mere (rezultatul) cere cartonașul cu exercițiul și acoperă desenul. Cîștigător este cel care a acoperit mai repede cartoteca cu cartonașele pe care sînt exercițiile corespunzătoare.

Jocul 1 × 1 ajută la fixarea tablei înmulțirii. Se găsește în librării — eventual, se poate confecționa din 4—6 cartoane de formă dreptunghiulară 30/20, pe care se aplică planșe cu diferite imagini sau scene dintr-o poveste. Planșa aplicată are decupări în formă de romburi sau exagoane. Pe verso-ul cartonașelor decupate se scriu diferite exerciții de înmulțire, iar rezultatele lor sînt scrise în decupările respective. Fiecare primește un carton și trebuie să completeze desenul cu cartonașele necesare pe care le cere de la conducătorul jocului, cînd acesta citește exercițiile. Cel care reușește să completeze mai întîi devine conducătorul jocului. Este un joc care place mult copiilor și-i activizează.

În concluzie, țin să subliniez că folosirea materialului didactic mi-a fost de un real folos în realizarea scopului propus prin predarea lecțiilor de aritmetică. Astfel, la lecțiile de predare a numerației, a primelor 10 numere, cu ajutorul materialului didactic am concentrat atenția elevilor asupra relației cantitative, asupra raportului dintre un singur obiect și mulțimea de obiecte din grupa respectivă, determinată numeric.

În felul acesta, materialul a servit nu numai la înțelegerea noțiunii respective de către copii, ci și la dezvoltarea gîndirii lor.

Pe baza percepției grupelor de obiecte și a desprinderii relației cantitative, le-am format elevilor reprezentări despre grupele de obiecte.

Prin operarea cu reprezentările cantitative, prin comparațiile cantitative pe care le efectuează cu acest prilej, elevii ajung la o diferențiere a acestor raporturi, la o generalizare superioară a noțiunii de număr.

Folosirea materialului didactic în predarea celor patru operații le-a înlesnit elevilor înțelegerea și însușirea procedeelor de calcul, procedee care duc la formarea deprinderii de a efectua cele patru operații cu numere întregi.

Întrebuințînd materialul arătat, am izbutit să-i fac pe elevi să se ridice mai ușor către abstract și am economisit timp, pe care l-am folosit pentru consolidarea materialului predat.

Noutatea materialului didactic-intuitiv a fost un stimulent pentru elevi, determinîndu-i să ia parte activă la lecție, să-și concentreze atenția și să-și însușească cu mai multă ușurință și în mod mai temeinic cele predate.

ANGELA VĂDUVA
Învățătoare — Comuna Bălcești
Reg. Oltenia

ACTIVITATEA CULTURAL-ARTISTICĂ IN INTERNAT, IMPORTANT MIJLOC EDUCATIV

Internatul școlar are un important rol educativ în viața elevilor. Îndeplinirea zilnică a programului din internat îi deprinde pe elevi să-și petreacă timpul în mod organizat, iar efectuarea permanentă a unor activități în comun îi deprinde să devină solidari cu interesele colectivului. Îngrijirea bunurilor care stau la dispoziția tuturor celor din internat, respectul reciproc dintre elevi, înlesnesc formarea atitudinii

socialiste față de proprietatea obștească și dezvoltarea spiritului tovărășesc.

Pornind de la rolul important pe care îl are viața în internat în educarea comunistă a elevilor, comitetul de internat, alcătuit din elevi cu spirit de inițiativă, îndrumat de organizația de partid și de conducerea școlii și cu sprijinul activ al organizației U.T.M., poate mobiliza masa elevilor interni la desfășurarea unor variate forme de activitate, pe linia ridicării nivelului lor cultural-artistic. Considerăm că nu este lipsită de interes înfățișarea, în cele ce urmează, a cîtorva forme de activități cultural-artistice folosite în internatul Complexului școlar din Bîrlad.

Diferitele manifestări cultural-artistice din internat sînt subordonate obiectivelor instructiv-educative urmărite în comun de către școală și organizația U.T.M. Formarea concepției materialist-dialectice la elevi, ridicarea nivelului lor politic, prin mobilizarea la învățămîntul politic U.T.M., *lupta împotriva mediocrității la învățătură*, dezvoltarea dragostei elevilor față de muncă, prin antrenarea în acțiunile patriotice — sînt problemele importante ale tematicii activității cultural-artistice din internat. Viața cultural-artistică desfășurată cu elevii interni urmărește însă, în mod deosebit, să contribuie la educația estetică a elevilor.

Planul muncii culturale a elevilor interni, *urmărind organizarea* plăcută și folositoare a timpului lor liber, face parte integrantă din planul comun de muncă culturală al conducerii școlii și al organizației U.T.M. și este întocmit de către comitetul de internat. În realizarea sarcinilor accentul cade în mod deosebit pe spiritul de inițiativă și pe priceperea elevilor, ajutați de profesorii de specialitate. *Colectivul muncii culturale* de pe lîngă comitetul de internat are în această privință o sarcină specială.

Acest colectiv este alcătuit din mai mulți elevi, fiecare răspunzînd de o anumită problemă: club, stație de radioficare, gazetă satirică, formații artistice, vizionări de spectacole teatrale și cinematografice, audiții muzicale, vizite și excursii. Cel care îndrumează și controlează direct activitatea colectivului este profesorul responsabil cu activitatea cultural-artistică din școală, *ajutat în permanență* de elevul care răspunde, din partea comitetului de internat, de aceeași problemă. La rîndul lor, elevii care răspund de diferite probleme în colectivul muncii culturale din internat sînt îndrumați de profesorii care au ca sarcină, din partea școlii, cîte una din problemele amintite. Astfel, sugestiile profesorilor se întîlnesc cu inițiativa elevilor *și capătă expresie* în diferite forme de activitate cultural-artistică.

Mobilizarea elevilor în vederea participării la realizarea activităților cultural-artistice în internat cade în sarcina comitetului de internat. Un rol important au în această privință activul U.T.M. și profesorii diriginți. Participarea profesorilor la organizarea, îndrumarea și controlul activităților cultural-artistice din internat este o sarcină trasată în mod concret prin planul muncii culturale, elaborat în comun de conducerea școli și de organizația U.T.M.

Internatul este locul unde elevii trăiesc o mare parte a anului. Familia elevului o constituie — în acest timp — colegii, pedagogul, profesorul diriginte, ceilalți profesori. Toate elementele amintite pot crea acea atmosferă caldă, primitoare, caracteristică oricărei familii sănătoase, în care membrii ei se simt părți inseparabile ale unui întreg. Internatul poate oferi elevilor momente de odihnă activă, bucurii, surprize, distracții colective, necesare oricărui copil.

Majoritatea activităților cultural-artistice din internate se desfășoară în cadrul stației de radioficare și la club. S-a constatat uneori că participarea unor elevi la anumite activități este slabă. S-au semnalat uneori cazuri în care pentru mobilizarea elevilor la club este nevoie de apeluri repetate, de multă insistență. Mulți au

găsit motivul în indiferența unor elevi față de viața culturală a școlii, ceea ce nu constituie de loc o cauză obiectivă. Explicația situației semnalate rezidă în conținutul și formele activității cultural-artistice desfășurate în școală și anume în caracterul formal pe care îl are cîteodată această activitate. Practica muncii culturale cu elevii dezvăluie și acest adevăr.

Pentru prevenirea unor acțiuni culturale *formale* în viața școlii se indică a fi valorificate acele *forme de activitate* care se bucură de aprecierea unanimă a elevilor. În acest fel putem face din diferitele activități cultural-artistice manifestări îndrăgite și căutate de elevi. Manifestările cele mai apreciate de elevi sînt, printre altele: întîlnirile cu oameni ai muncii, simpozioanele literare și științifice, concursurile „Cine știe cîștigă", emisiunile literare și muzicale realizate de elevi, serile literare urmate de dans, programele brigăzilor artistice de agitație, audițiile muzicale.

În viața stației de radioficare a Complexului din Bîrlad a intrat în obișnuință *organizarea unor emisiuni speciale pentru elevii interni*, îndeosebi a unor emisiuni de lectură literară. Aceste emisiuni au un conținut variat și se programează în orele cînd elevii sînt liberi. Materialul literar pentru lectură se alege, de obicei, din operele scriitorilor studiați la clasă, pentru ca elevii să adîncească și pe această cale cunoștințele căpătate în orele de curs. Colectivul de recitatori existent în internat pregătește, sub îndrumarea profesorilor de literatură, lectura expresivă a poeziilor, a schițelor sau fragmentelor din operele mai mari. Emisiunile de lectură literară nu se difuzează întîmplător, ci după un program bine stabilit.

Emisiunile de lectură literară ajută în mod concret și pregătirea elevilor pentru lecții. De aceea, elevii interni din clasele X—XI au propus ca în cadrul unor asemenea emisiuni să se prezinte, pe bază de citire selectivă, diferite opere de mari proporții, care se analizează la orele de literatură.

Educația elevilor cu ajutorul teatrului și filmului trebuie să aibă un caracter sistematic și permanent; ea se desfășoară prin forme diferite de activitate: vizionări în colectiv, cronica spectacolelor, procesul literar sau cinematografic, concursurile „Cine știe cîștigă", alcătuirea de fotomontaje cu imagini din spectacolele de teatru și cinema și altele. Elevii își îndreaptă preferințele mai ales spre film, manifestă preferințe pentru anumite filme (de aventuri), înregistrează mai ales întîmplările, peripețiile din filme și neglijează uneori sensul lor educativ.

Organizarea vizionării filmelor săptămînii și a spectacolelor teatrale de către elevii interni este o sarcină a comitetului de internat, respectiv a responsabilului cultural, care se îndeplinește sub îndrumarea și controlul organizației de partid, al conducerii școlii și organizației U.T.M. Activitatea în legătură cu spectacolele cinematografice nu se mărginește numai la vizionarea lor. Se poartă discuții cu elevii asupra problemelor cuprinse în film, iar la stația de radioficare se difuzează cronici cinematografice. Filmele sînt văzute anterior de membri ai colectivului însărcinați cu această activitate, care hotărăsc apoi, în funcție de problematica filmului, dacă acesta poate fi vizionat de elevi și anume de elevii cărei clase. Acestui colectiv îi revine și sarcina comentării filmului într-o cronică și apoi a difuzării ei. La fel se procedează și cu spectacolele de teatru.

Pentru a face cunoscute elevilor particularitățile artistice ale teatrului, în comparație cu cele ale cinematografului, se difuzează prin stația de radioficare a școlii cronici ale spectacolelor de la teatrele și cinematografele din localitate care au fost vizionate de majoritatea elevilor interni. Pe lîngă popularizarea în rîndul elevilor a acestor spectacole, difuzarea unor asemenea cronici (redactate fie de profesori, fie de elevi) se dovedește a fi deo-

sebit de utilă, avînd ca rezultat stimularea gustului artistic al elevilor și înțelegerea justă a frumosului din artă, a funcției instructiv-educative a filmelor și a piesei-lor de teatru. În urma unor astfel de cronici elevii interni au putut sesiza mesajul uman și social al unor spectacole ca: „Tache, Ianke și Cadîr", „Cauțiunea"; sensul satiric al unor comedii ca: „Titanic vals", „Doamna ministru", „Celebrul 702"; patosul eroic al spectacolelor cu piesa: „Ecaterina Teodoroiu"; patriotismul din „Vlaicu Vodă" și „Viforul" — toate în repertoriul colectivului Teatrului de stat „Victor Ion Popa" din Bîrlad.

Se observă că vizionările organizate ale filmelor și spectacolelor de teatru și discutarea acestora influențează pozitiv pregătirea ideologică a elevilor. Cu titlu experimental, s-au dat elevilor din mai multe clase chestionare, în care li s-a cerut să vorbească despre un film sau despre o piesă de teatru vizionate de curînd. S-a dovedit că majoritatea elevilor externi au fost atrași mai mult de fabulația spectacolelor, pe care au reprodus-o cu fidelitate, iar cei interni, ajutați de cronicile despre care aminteam, au sesizat și sensul educativ al spectacolelor.

Prin vizionarea în colectiv a spectacolelor și prin discutarea lor se urmărește, așa cum am mai spus, și dezvoltarea gustului estetic, formarea unei concepții științifice la elevi despre frumosul din artă.

Discutarea spectacolelor trebuie să arate elevilor și faptul că cinematograful, prin varietatea mijloacelor de care se folosește, poate înfățișa mai complex realitatea, că o dată cu conturul exterior al rolului, filmul fixează pe peliculă și emoția cu care actorul a interpretat personajul. Trebuie să le arătăm elevilor că în film creația are un caracter finit, pe cînd în teatru actorul își creează personajul în fiecare spectacol, în prezența publicului, introducînd mereu note noi, izvorîte din experiența proprie sau sugerate de reacțiile spectatorilor.

Procesul literar sau cinematografic este o formă nu îndeajuns de răspîndită în școlile noastre, deși foarte interesantă și atractivă. Totodată este și o cale de popularizare și de relief are a sensului educativ al operelor. El poate fi, însă, un prilej tot atît de interesant pentru a demonstra elevilor că arta se manifestă într-o infinitate de forme. Un asemenea prilej a fost oferit elevilor interni de la Bîrlad de prezentarea procesului cinematografic la filmul „Codin".

În colaborare cu teatrul din localitate, pe baza operei lui Panait Istrati și a filmului realizat după cartea sa „Codin", s-a realizat un scenariu cu actori ai teatrului. După ce elevii au vizionat filmul și scenariul, la clubul școlii s-a organizat un astfel de proces. Chestionarele date ulterior elevilor au relevat impresiile lor despre film și despre proces. Toți elevii chestionați au mărturisit că, datorită procesului cinematografic, au rămas cu ideea clară că în filmul „Codin" este vorba de o dramă cu profunde implicații sociale. Cu totul semnificative sînt relatările elevilor privitoare la emoțiile diferite trăite de ei ca spectatori ai filmului și procesului.

Elevul L. I. din clasa a XI-a spune: „Filmul „Codin" mi-a plăcut mult. Autenticitatea interpretării rolurilor principale (Codin, Adrian) m-a făcut să fiu foarte atent și să am mereu vie senzația unei amărăciuni dezolante. Procesul mi-a plăcut însă și mai mult. Nu știu dacă voi fi în stare să spun precis de ce. În timpul dezbaterii crimei lui Codin, nu numai că am fost foarte atent, dar m-am simțit tot timpul participant la aceste dezbateri".

Asemenea mărturii, venind de la spectatori care iubesc în egală măsură și teatrul și filmul, arată marea forță emotivă a spectacolelor de teatru. Forma procesului cinematografic dezvăluie în mod concret mijloacele specifice ale celor două arte.

La înțelegerea spectacolelor de teatru și a filmului de către elevi contribuie în mare măsură și *concursurile „Cine știe cîștigă"*, care se încadrează printre cele mai

gustate forme de activitate cultural-educativă cu elevii. Concursul cu tema piesa „Vlaicu Vodă" de Al. Davilla a însemnat o întrecere pasionantă între elevi, oferind un prilej de manifestare a entuziasmului lor tinerese. Problemele de regie artistică, de scenografie, de istoria teatrului, discutate în cadrul concursului, au rămas pentru totdeauna întipărite în mintea concurenților și a suporterilor din sală.

Pe aceeași linie a apropierii elevilor de arta dramatică se plasează și *organizarea întîlnirilor dintre elevi și actori.* În internatul Complexului școlar de la Bîrlad aceste întîlniri au intrat în obișnuință. Dezvoltarea teatrului de amatori în școală face ca întîlnirile cu actorii să atragă mulți elevi. Pentru ca aceste întîlniri să aibă un bogat conținut instructiv-educativ, ele se pregătesc din timp și în mod temeinic. Considerăm că nu este lipsit de interes să spunem cîteva cuvinte despre una din întîlnirile organizate în internatul școlii, și anume despre aceea care a concentrat discuțiile în jurul artei regizorale și interpretative.

Colectivul cultural al școlii și teatrul au stabilit tematica discuțiilor, care a fost apoi anunțată elevilor, pentru a pregăti întrebări. În ziua fixată, elevii au venit la întîlnire cu întrebări ca: În ce constă caracterul istoric și de clasă al concepțiilor regizorale? (elevul care a întrebat a cerut să se exemplifice răspunsul pe baza piesei „Othello" de W. Shakespeare); Cum se pregătește un rol? Care sînt greutățile trăirii sincere a rolului pe scenă? Dacă printre acestea se numără și emoția, cum poate actorul s-o învingă? Ce raport există între autor, actor și pictor în procesul reprezentării scenice a personajului? Au urmat răspunsurile actorilor. Întîlnirea s-a încheiat cu un program de recitări susținut de actori și de elevi.

În ce privește *educația muzicală* a majorității elevilor, aceasta nu trebuie să se reducă la cele cîteva ore de muzică pe trimestru, prevăzute de programa școlară și la contactul, mai mult sau mai puțin organizat, pe care fiecare elev, după posibilități, îl poate stabili cu radioul și televiziunea. Se întîlnesc unii elevi care gustă tocmai muzica cea mai îndepărtată de adevărata artă, așa-zisele „melodii" de muzică ușoară, cu zgomote discordante, lucru ce se întîmplă și cu dansul. De aceea se impune cu necesitate inițierea muzical-coregrafică a elevilor.

În această privință, în internatul Complexului școlar de la Bîrlad s-au făcut experiențe valoroase, cu urmări pozitive asupra educației estetice a elevilor. În *pregătirea audițiilor muzicale,* atenția colectivului cultural al școlii este îndreptată către inițierea elevilor, în primul rînd în înțelegerea muzicii simfonice. Pe lîngă audițiile propriu-zise, se organizează cicluri de lecții care tratează aspecte ale istoriei muzicii, ale operelor muzicale (sonate, cantate, poeme simfonice, simfonii etc.), viața și opera unor compozitori. Ciclurile de lecții se repartizează pe trimestre. De exemplu, într-un trimestru se programează lecții privind cele mai răspîndite specii de muzică simfonică, în alt trimestru lecții despre compozitori romîni de muzică simfonică etc. Lecțiile sînt, în limita posibilităților, însoțite de exemplificării imprimate pe discuri sau pe bandă de magnetofon. Nu este neglijată nici muzica ușoară, oarecum mai accesibilă majorității elevilor.

În realizarea audițiilor muzicale sînt antrenați atît profesori (în primul rînd de specialitate, și amatori), cît și elevi. Încercările s-au dovedit încurajatoare. Un interes deosebit a stîrnit printre elevi ciclul de audiții cu tema: „Simfoniile lui Beethoven", desfășurat pe parcursul a două luni. Ciclul s-a deschis cu o lecție tratînd despre viața și opera compozitorului, apoi au urmat, la anumite intervale, audițiile simfoniilor sale clasice. Fiecare audiție era însoțită de explicații referitoare la condițiile în care a fost creată simfonia respectivă, la părțile sale componente și la conținutul ei. Popularizarea ciclului de audiții în rîndul elevilor s-a făcut prin afișe.

El s-a încheiat cu un concurs „Cine știe cîștigă" pe tema respectivă.

În urma acestor audiții s-a constatat că elevii care la început veneau fără convingere, numai din curiozitatea iscată de orice noutate în școală, au devenit amatori statornici ai audițiilor, interesul lor crescînd pe măsură ce tainele muzicii le erau dezvăluite.

Este știut că *dansul*, de asemenea, întovărășește momentele de destindere ale omului. Elevii îl caută întotdeauna cu nerăbdare. Ținuta pe care trebuie să o aibă tinerii în timpul reuniunilor de dans, felul de a conversa, de a invita la dans, de a dansa — sînt aspecte ale educației pe care școala nu le poate neglija. Elevii trebuie ajutați să dobîndească gustul pentru dansul practicat cu artă, în condiții adecvate. Serile literare urmate de dans sau serile de dans, minuțios pregătite, oferă elevilor momente în care pot învăța să se comporte civilizat în societate, să fie atenți și politicoși între ei, să se îmbrace cu gust și să danseze frumos.

În cadrul *serilor literare urmate de dans*, organizate la Complexul școlar din Bîrlad, se obișnuiește să se intercaleze printre punctele programului diferite jocuri distractive, prezentarea de epigrame și alte producții umoristice avînd ca scop să educe la elevi gustul estetic, comportarea civilizată, dragostea pentru artă și literatură etc.

Nu întotdeauna serile literare se încheie cu dans. În asemenea cazuri, partea literară este urmată de un scurt program artistic (cor, soliști, dansuri populare). Aceste manifestări cultural-artistice atrag elevii. Alteori, serile distractive iau aspectul unor reuniuni, în care creațiile literare ale elevilor, soliștii vocali și instrumentiști, dansul clasic și lecțiile de dans modern se îmbină armonios, dînd naștere unei atmosfere foarte plăcute și instructive*.

* Despre una din aceste reuniuni vezi M. Terner: *Reuniunea fruntașilor*, Tînărul leninist, februarie 1964, pp. 71—77.

★

Apropierea elevilor din internate de frumusețile artei trebuie să fie asociată cu *descoperirea, încurajarea și dezvoltarea talentelor* existente în rîndurile elevilor. Școlile cu internat poartă o mare răspundere și în această privință. În școlile cu internat de astăzi elevii au multiple posibilități de afirmare a talentului lor. Aceste posibilități trebuie judicios folosite, pentru a duce atît la înflorirea talentelor, cît și la crearea unei atmosfere plăcute și de destindere în internat.

Printre elevii noștri interni se află multe elemente talentate: soliști instrumentiști, soliști vocali, creatori de versuri, recitatori etc. Pentru dezvoltarea talentului acestor elevi și pentru înviorarea activității cultural-artistice din internat, stația de radioficare transmite periodic scurte programe de muzică populară și ușoară interpretate de elevi. Asemenea programe se difuzează uneori ca emisiuni independente, alteori ca părți componente ale emisiunilor de lectură literară.

Organizarea de către elevii interni a unor emisiuni muzicale în care ei înșiși sînt interpreți le inspiră multă încredere în posibilitățile lor. În cadrul difuzării emisiunilor muzicale interpretate de elevi a fost creat un cîntec satiric inspirat din viața elevilor, versificat de unul din ei și pus pe note de profesorul de muzică. Corul școlii și-a îmbogățit astfel repertoriul cu un cîntec original.

Prin particularitățile vîrstei se explică și preferința elevilor pentru arta dramatică. Mulți dintre ei visează să ajungă actori de teatru sau de cinema. În școala noastră există un *cerc dramatic* puternic. Din acest cerc fac parte mulți elevi interni. Rezultatele bune obținute în ceea ce privește calitatea spectacolelor au determinat și pe elevii unei clase de la școala pedagogică să ia inițiativa alcăturii unei echipe artistice, formată numai din elevi ai clasei lor. Inițiativa acestei clase a stimulat și colectivele altor clase. Astfel s-a ajuns la or-

ganizarea unui concurs al echipelor artistice din școală. Deplasarea în mediul sătesc a formațiilor artistice ale diferitelor clase de la școala pedagogică a devenit frecventă. Ea contribuie la dezvoltarea, în rîndul elevilor, a dragostei față de profesia de învățător și totodată la sporirea exigenței față de activitatea colectivului.

La stația de amplificare a școlii se difuzează pentru elevii interni și emisiuni de teatru realizate de către elevi. În momentul în care interpreții sînt bine familiarizați cu rolurile, se transmit din studio momentele cele mai semnificative ale piesei. Legătura dintre scenele transmise este făcută de către un crainic. O altă variantă a emisiunilor de teatru la microfon o constitue *înregistrările pe bandă de magnetofon a spectacolelor date de cercul dramatic* al școlii. Efectul educativ al unor asemenea forme de activitate cultural-artistică este evident. Ca și în cazul emisiunilor muzicale, programele de teatru la microfon, realizate de către elevi, le dezvoltă dragostea lor pentru teatru, le stimulează dorința de a contribui la viața culturală a școlii, a orașului și raionului respectiv.

Foarte bine apreciate sînt *programele brigăzilor artistice de agitație*. Aceasta se explică prin varietatea procedeelor artistice pe care aceste programe le folosesc (recitarea, corul, corul vorbit, monologul, scheciul, epigrama, cîntecul etc.) și prin caracterul de actualitate al conținutului lor. În special, prin nota umoristico-satirică, programele de brigadă se dovedesc a fi formele cultural-artistice cele mai antrenante în internat. Una din caracteristicile vîrstei elevilor aflați în pragul adolescenței este și preferința pentru maxime și cugetări. Caietele lor de însemnări intime conțin adesea replici de duh ale unor oameni de seamă, spicuite din lecturile particulare. În cultivarea maximelor și cugetărilor, a aforismelor, adolescentul vede posibilitatea afirmării spiritului său de observație, a maturizării gîndirii sale. Programele de brigadă contribuie la dezvoltarea spiritului critic și autocritic al elevilor și la utilizarea lui ca *mijloc de depistare* și de îndreptare a aspectelor negative din activitatea lor. Brigada artistică de agitație învață pe elevi să folosească gluma subtilă și să respingă anecdotica și „bancurile" vulgare. De asemenea, ea poate constitui un foarte bun exercițiu de mînuire a criticii și autocriticii.

Programele susținute de brigada artistică de agitație satirizează comportarea necivilizată a unor elevi, manifestată la dormitoare, în sufragerie, sau în sălile de meditație. Ele scot în evidență și aspectele pozitive ale vieții din internat. Textele sînt versificate de elevi și discutate în cadrul ședințelor cercului literar din școală. Formele de prezentare a textului sînt variate. Cea mai răspîndită formă constă în punerea textului pe diferite melodii cunoscute de elevi și în interpretarea lor de către soliștii vocali, de recitatori sau de cor.

Prezentarea programelor brigăzilor artistice de agitație întărește mult disciplina în internat. Totodată, ele contribuie în mare măsură la dezvoltarea *spiritului de inițiativă* la elevi și a atașamentului față de viața în colectiv. Elevii — autori de texte pentru brigadă — se orientează tot mai mult spre problema ridicării nivelului la învățătură, satirizînd mediocritatea, pe chiulangii, comoditatea unor elevi etc. Cei criticați nu întîrzie să ia atitudinea scontată. De exemplu, eleva P.G., fiind criticată pentru neparticiparea la activitățile școlii, a dat dovadă ulterior de conștiinciozitate în toate activitățile.

Merită consemnat aici și un alt efect educativ al programelor brigăzilor artistice de agitație, și anume emulația. Primele programe de acest fel au stîrnit o adevărată întrecere între colectivele de elevi ale diferitelor clase, mai ales la școala pedagogică, unde toți elevii sînt interni. Aici aproape fiecare an de studii își are brigada *sa de agitație*. Alcătuind programe adecvate, brigăzile artistice de la școala pedagogică prezintă în mod obișnuit spectacole pe scenele căminelor culturale din

oraș sau din satele apropiate, numărul de spectacole fiind una din condițiile pe care trebuie să le îndeplinească fiecare formație pentru a putea intra în concursul artistic inițiat în școală.

★

Școala contribuie la realizarea *dezvoltării multilaterale a elevilor,* atît prin lecții, asigurîndu-le cunoștințele cele mai importante din istoria științei și culturii, cît și prin activitățile în afara clasei și extrașcolare. In strînsă legătură cu însușirea valorilor culturii, elevii trebuie formați în spiritul moralei noi, comuniste. *Conferințele și simpozioanele* sînt bune mijloace de lărgire a orizontului de cultură generală al tineretului școlar.

Elevii manifestă unele rezerve față de conferințele și recenziile neinteresante, seci și plictisitoare. Pentru a face din conferințele adresate elevilor momente plăcute de instruire și de educație, trebuie ca acestea să fie expuse liber, să fie însoțite de material auxiliar (planșe, schițe, extrase), fără a depăși 30—40 de minute. La asemenea conferințe elevii vin bucuroși, fără a se mai face apel la invitații repetate.

Propaganda cultural-științifică prin conferințe este frecventă printre elevii interni de la Bîrlad. Conferințele sînt expuse de profesori ai școlii sau de muncitori, ingineri, activiști de partid și de stat, oameni de cultură și artă din localitate sau din regiune. Ele au un conținut variat: științific, literar, artistic. Elevii interni au putut audia conferințe cu conținut științific: Zborurile interplanetare, Originea și evoluția omului, Energia atomică în scopuri pașnice; conferințe cu conținut literar: Activitatea literară a Bîrladului în trecut și astăzi, Figuri de comuniști în literatura noastră nouă; conferințe pe teme de artă: Opera lui Michelangelo, Viața și opera lui Beethoven etc. De cele mai multe ori conferințele sînt însoțite de proiecții (în cazul conferințelor științifice sau al celor cu teme din domeniul artelor plastice) și de ilustrații muzicale (în cazul conferințelor pe teme muzicale).

Conferințele cu conținut științific dezvoltă dorința elevilor de a cunoaște, de a cerceta. Se observă tot mai des printre elevii interni preocuparea de a-și folosi timpul liber citind broșuri de știință popularizată sau reviste științifice. Un grup de elevi a făcut colectivului stației de amplificare propunerea să includă în programul emisiunilor locale și scurte emisiuni științifice, în care elevii să fie puși la curent cu cele mai recente cuceriri ale științei și tehnicii.

Pentru a păstra un contact viu cu realitatea muncii educative din internat, colectivul clubului din școală introduce în planul său de activitate cicluri de conferințe pe teme educative.

În cadrul clubului elevii interni pot audia expuneri pe tema relațiilor dintre colegi. Se constată, de exemplu, că expuneri ca aceea care a tratat despre tovărășie, prietenie, dragoste, au urmări juste în rîndurile elevilor. Este evident faptul că se încetățenesc tot mai mult concepțiile sănătoase despre prietenie și dragoste.

Simpozioanele științifice și literare sînt forme de activitate cultural-educativă importante care contribuie la formarea concepției științifice despre lume la elevi. La clubul școlii noastre astfel de simpozioane sînt pregătite fie de profesori, fie numai de către elevi. De exemplu, simpozionul științific cu tema „Tehnica modernă și industria" a fost pregătit de un colectiv de trei profesori. Expunerile au fost însoțite de demonstrații bazate pe cunoștințele de fizică și de matematică ale elevilor.

Atît simpozioanele științifice, cît și cele literare au ca urmare creșterea interesului elevilor pentru organizarea unei cît mai bogate activități culturale în internat și intensificarea preocupărilor în legătură cu promovarea formelor de activitate cultural-artistică strîns legate de preferințele și de nivelul lor de înțelegere. Un grup de elevi

a venit, de exemplu, cu propunerea de a se organiza seri literare pe o anumită temă, în care să se citească, pe lîngă opere literare consacrate, și încercările literare ale elevilor membri ai cercului literar.

În școala noastră se folosesc și alte mijloace care ne stau la dispoziție: *audițiile la radio* și *vizionările programelor de televiziune*. Prin afișe speciale, clubul școlii anunță săptămînal programele de radio și televiziune care vor fi audiate sau vizionate în colectiv.

Gazeta de perete umoristică-satirică „Ghimpele" are un rol important în viața internatului nostru. Prin foiletoane și monologuri satirice, epigrame și caricaturi, ea depistează aspectele negative care se mai întîlnesc în comportarea elevilor interni, la dormitoare, sufragerie, săli de meditații. Eficiente din punct de vedere educativ sînt concursurile „Cine știe cîștigă" cu teme luate din viața internatului. Ele solicită concurenților răspunsuri la întrebări referitoare atît la ceea ce e bun și frumos în comportarea elevilor interni, cît și la lipsurile care trebuie combătute.

În programul activităților cultural-educative destinate elevilor interni mai sînt prevăzute *vizitele și excursiile*. Vizitele se organizează periodic și au loc, de obicei, la muzeul din localitate, la fabrici și la unele gospodării agricole de stat și G.A.C. din apropiere. Excursiile pentru elevii interni se acordă și ca recompensă acelor colective care cîștigă concursul pentru cel mai frumos dormitor, ca și colectivelor de elevi care au rezultatele cele mai bune la învățătură. Lăsînd la o parte caracterul lor instructiv-educativ, excursiile sînt, în același timp, prilej de destindere și de recreație.

★

Activitatea cultural-artistică desfășurată în internat poate fi vie și variată. Ea trebuie îmbogățită mereu cu noi forme menite să dezvolte interesul și dragostea elevilor pentru valorile culturii noastre și ale celei universale. Activitatea culturală desfășurată cu elevii interni nu este ruptă de celelalte activități culturale din școală. Ea face parte integrantă din munca de organizare a timpului liber al elevilor desfășurată în întreaga școală, de către toți factorii educativi.

Se constată că, antrenînd elevii interni în activitatea culturală organizată, ei devin mai receptivi față de frumos, mai atenți în relațiile lor zilnice, mai disciplinați. La aceste rezultate contribuie, fără îndoială, și organizarea judicioasă, plăcută și folositoare a timpului lor liber.

Prof. CONSTANTIN PARFENE
Complexul școlar Bîrlad

CU PRIVIRE LA ÎMBUNĂTĂȚIREA PLANURILOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT ALE ȘCOLILOR DE CULTURĂ GENERALĂ PENTRU COPIII CU DEFICIENȚE DE AUZ

I. Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz are, în esență, același scop și aceleași sarcini ca și școala generală de 8 ani[1]. Școala pentru copiii cu deficiențe de auz are însă și unele sarcini speciale, care condiționează într-o însemnată măsură dezvoltarea multilaterală a elevilor. Între acestea cele mai importante sînt formarea vorbirii ca mijloc de comunicare și activizarea resturilor auditive.

Experiența dobîndită în formarea vorbirii ca mijloc de comunicare la copiii surzi și

1 vezi Al. Ciornenschi, D. Ciumăgeanu: *„Precizări în legătură cu scopul școlii de surzi"*, în Probleme de pedagogie, psihologie pedagogică și defectologie, E.S.D.P., 1958, p. 149.

hipoacuzici ne-a arătat că îmbunătățirea sistemului metodic de dezvoltare a vorbirii și auzului copiilor asigură predarea unui volum de cunoștințe mult mai bogat decît cel prevăzut prin actualele planuri de învățămînt [2]. Înseamnă că diminuînd—și pe această cale—consecința principală a deficienței de auz — insuficienta dezvoltare a limbajului — apropierea prin conținut a școlii pentru copiii cu deficiențe de auz de școala generală de 8 ani este posibilă.

Necesitatea apropierii prin conținut de școala generală de 8 ani răspunde unei cerințe obiective, caracterului unitar ce stă la baza învățămîntului din țara noastră. Aceasta impune ca schimbările intervenite în structura și în conținutul școlii de cultură generală pentru copiii cu auzul normal să se oglindească în structura școlii de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz, ținîndu-se seama, bineînțeles, de gradul deficienței elevilor.

Ideea apropierii școlii pentru copiii cu deficiențe de auz de școala generală de 8 ani a fost viu discutată în ultimul timp de către surdopedagogii din țara noastră. Prezintă interes propunerea de a eșalona conținutul școlii generale pe cele trei verigi ale învățămîntului pentru copiii cu deficiențe de auz: grădiniță, școală de cultură generală, școală profesională [3].

În materialul de față punem în discuție problema apropierii școlii pentru copiii cu deficiențe de auz de școala generală de 8 ani, în condițiile respectării unității dintre cele trei verigi ale învățămîntului, prin cuprinderea — în linii generale — a conținutului școlii generale de 8 ani în cadrul școlii de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz.

II. În școlile de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz sînt cuprinși copii cu insuficiențe auditiv-verbale de diferite grade *.

O primă categorie o formează copiii cu o pierdere de auz relativ minimă, a căror vorbire la intrarea în școală este, în linii generale, formată. Acești copii — hipoacuzici de categoria I — folosesc în comunicare structurile gramaticale de bază ale limbii, un vocabular relativ bogat, dar au o articulație defectuoasă.

O altă categorie o formează copiii asurziți, care și-au pierdut auzul după perioada inițială de constituire a limbajului. În afara influenței pedagogice organizate, vorbirea acestor copii, îndeosebi latura ei fonetică, suferă un proces de degradare.

O a treia grupă cuprinde copiii a căror pierdere de auz (variind în medie între 50—85 db.) determină grave defecte de vorbire. La intrarea în școală, hipoacuzicii de categoria a II-a nu utilizează în comunicare nici cele mai elementare structuri gramaticale. În asociere cu gesturile, ei folosesc un vocabular extrem de limitat, denaturat din punct de vedere fonetic.

Într-o ultimă grupă includem copiii a căror pierdere gravă de auz (de peste 85 db.) determină mutitatea. Acești copii— denumiți curent surdo-muți — la intrarea în școală avînd doar cîteva cuvinte și acelea denaturate fonetic, comunică prin gesturi.

---

2 vezi A. Pastia: *„Aspecte din însușirea vocabularului la clasa I a școlilor de surzi în condițiile predării limbii pe baza principiului comunicării verbale"*, în Revista de pedagogie nr. 1/1964, p. 89; Al. Caraman și L. Măescu Caraman: *„Probleme privind formarea vorbirii după principiul comunicării verbale la elevii cu deficiențe de auz"* în Revista de pedagogie nr. 2/1964, p. 84.

3 vezi D. Ciumăgeanu, I. Czitrom, A. Caraman: *„În legătură cu îmbunătățirea conținutului procesului de învățămînt în școlile speciale de surzi"*, în Probleme de defectologie, III, E.D.P., 1963.

* Aprecierile asupra gradului de dezvoltare a vorbirii la diferitele categorii de copii cu deficiențe de auz vizează copiii neinstruiți pînă la vîrsta școlară; în precizările privind starea auzului copiilor ne-am servit de datele obținute la examenul acumetric efectuat cu un lot de 200 de subiecți, elevi din școlile de cultură generală pentru copiii cu dficiențe de auz din București (Școala specială de hipoacuzici și Școala specială de surde).

Rezultatele obținute în munca de instruire și de educare a copiilor cu deficiențe de auz, arată că elevii cu insuficiențe verbale minime (hipoacuzicii de categoria I și asurziții) pot asimila aproape integral conținutul școlii generale de 8 ani. Pentru copiii cu insuficiențe auditiv-verbale mai grave (hipoacuzicii de categoria a II-a și surzii) volumul de cunoștințe al școlii generale de 8 ani trebuie redus în anumite limite.

III. Apropierea prin conținut a școlii pentru copiii cu deficiențe de auz de școala generală de 8 ani este condiționată de respectarea anumitor cerințe. Între acestea, trebuie menționate:

— gruparea copiilor pe clase, după gradul dezvoltării vorbirii și auzului;

— reducerea numărului de elevi pe clasă;

— programarea cunoștințelor de cultură generală într-un număr mai mare de ani;

— eliminarea unor discipline și a unor cunoștințe din cadrul disciplinelor de bază ale școlii generale;

— acordarea unui număr sporit de ore obiectului de învățămînt, limba romînă, în cadrul căruia apar și alte subdiviziuni (dezvoltarea vorbirii, tehnica vorbirii, citirea de pe buze, dezvoltarea auzului);

— folosirea mijloacelor audio-vizuale specifice;

— valorificarea posibilităților compensatorii, în funcție de gradul deficienței fiecărei categorii de copii.

IV. Apropierea de școala generală de 8 ani necesită, în primul rînd, îmbunătățirea planurilor de învățămînt ale școlilor pentru copiii cu deficiențe de auz.

I. În actualele planuri de învățămînt, grupele de studii din școala generală sînt reprezentate prin disciplinele de bază. Ponderea lor, însă, comparativ cu școala generală de 8 ani, este relativ diferită (vezi fig. 1).

O apropiere evidentă se observă în cazul grupei de studii realist-practice, unde diferențele sînt minime (+ 3,68; + 5,57; —0,25; — 0,88), ceea ce subliniază o corectă orientare a învățămîntului pentru copiii cu deficiențe de auz în această direcție.

Diferențele ce apar în cazul grupei de studii umaniste (+ 7,17; + 5,73; + 12,89; +12,55) sînt justificate de particularitățile copiilor cu deficiențe de auz și vorbire (obiectului limba romînă i se acordă un număr sporit de ore).

Ținînd seama de faptul că posibilitățile de dezvoltare fizică și estetică ale copiilor cu deficiențe de auz sînt mult apropiate de cele ale copiilor cu auz normal, considerăm că diferențele însemnate ce apar în cadrul grupei de studii pentru educația fizică și estetică sînt nejustificate (—11,03; —11,32; —12,55; —11,68).

De asemenea, ponderea grupelor de studii la diferitele categorii de copii cu deficiențe de auz nu subliniază suficient diferențele reale dintre aceste categorii de copii. La hipoacuzicii de categoria a II-a și la surzi grupa studiilor umaniste este aproximativ egal reprezentată (51,23 și 50,89) deși, în mod normal, raportul ar trebui să apară în favoarea ultimilor; la hipoacuzicii de categoria I și la asurziți grupa studiilor realist-practice este mai bine reprezentată decît la hipoacuzicii de categoria a II-a și la surzi (42,91 și 44,80 față de 38,98 și 38,35), cu toate că orientarea profesională a acestora cere o relație inversă; diferențele care apar la diferitele categorii de copii cu deficiențe de auz — în cadrul grupei de studii pentru educație fizică și estetică — (—11,03 la hipoacuzicii de categoria I față de școala generală; — 0,29 la asurziți față de hipoacuzicii de categoria I; — 1,23 la hipoacuzicii de categoria a II-a față de asurziți; +0,87 la surzi față de hipoacuzicii de categoria a II-a) sînt cu totul arbitrare.

Din cele analizate reiese că îmbunătățirea planurilor de învățămînt impune:

— menținerea orientării realist-practice din actualele planuri de învățămînt;

— păstrarea unei ponderi relativ ridicate la grupa de studii umaniste — prin acorda-

rea unui număr mai mare de ore obiectului de învățămînt limba romînă;

— ridicarea ponderii grupei de studii pentru educația fizică și estetică;

— o mai judicioasă proporționare a grupelor de studii între categoriile de copii cu deficiențe de auz.

normal,[4] trebuie să-și însușească în mod conștient particularitățile fonetico-lexical-gramaticale ale limbii, pentru a le folosi independent în vorbire, să cunoască principalele opere ale literaturii noastre, conținutul lor ideologic și valoarea artistică, să-și dezvolte sentimentul de dragoste pen-

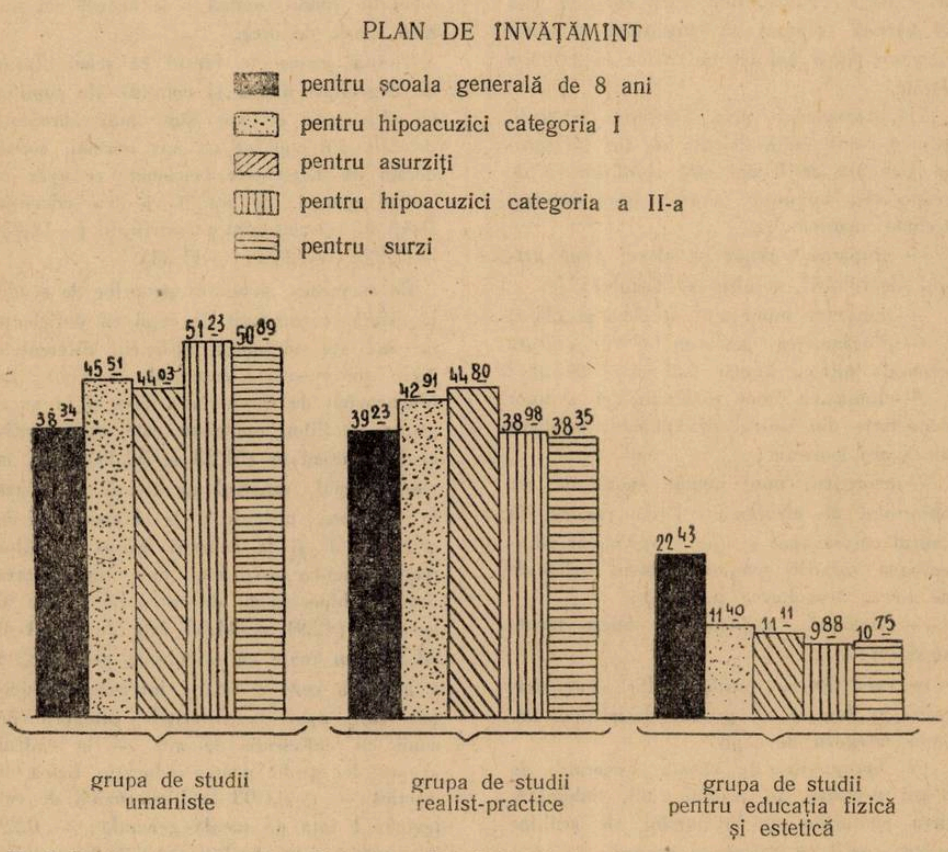


Fig. 1. Ponderea grupelor de studii în planurile de învățămînt ale școlilor de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

2. A. Exceptînd obiectul limba modernă, care apare numai la hipoacuzicii de categoria I și la asurziți, toate celelalte discipline din *grupa studiilor umaniste* figurează în planurile de învățămînt pentru toate categoriile de copii cu deficiențe de auz.

a) Prin studiul *limbii romîne*, elevii cu deficiențe de auz, asemenea celor cu auzul

tru limba și literatura romînă. În afara acestor obiective, în școala pentru copiii cu deficiențe de auz limbii romîne îi revin și sarcini speciale în legătură cu dezvoltarea vorbirii și auzului elevilor.

[4] vezi *„Școala de 8 ani din Republica Populară Romînă"*, p. 24.

Comparativ cu numărul de ore repartizat acestui obiect de învățămînt în școala generală de 8 ani, numărul orelor de limbă romînă din planurile de învățămînt pentru hipoacuzici, asurziți și surzi, este mult mai mare (vezi tabelul 1, coeficienții 10,11; 10,11; 13,57; 14,33 față de 6,87).

Tabelul nr. 1

Repartizarea orelor de limbă romînă în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani.

Tipul de școală		Clasele									Total ore săptămînal	Media orelor repartizate săptămînal pe clase
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
Școala generală de 8 ani		12	11	9	7	4	4	4	4	XX	55	6,87
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	14	13	13	12	9	10	8	6	6	91	10,11
	asurziți	14	13	13	12	9	10	8	6	6	91	10,11
	hipoacuzici cat. a II-a	15	14	14	14	14	12	12	XX	XX	95	13,57
	surzi	16	16	16	16	16	13	12	12	12	129	14,33

Justificat, în parte, prin cerințele speciale amintite, acest număr sporit de ore acordat muncii cu clasa apare totuși exagerat, dacă ținem seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor, de efortul la care sînt supuși în procesul de învățămînt și îndeosebi de caracterul individual al deficienței de auz și de vorbire.

O altă observație trebuie făcută în legătură cu dozarea orelor pe clase. În clasele mici acordarea unui număr mai mare de ore de limbă romînă este explicabilă: etapa corespunde perioadei de însușire a principalelor elemente comunicativ-verbale. Nu se poate spune același lucru despre repartizarea orelor la clasele mari, la care vorbirea copiilor este relativ dezvoltată.

Comparînd numărul de ore acordat fiecărei categorii de elevi, constatăm unele diferențe. Din analiza lor reiese că repartizarea orelor pe categorii răspunde într-o mică măsură gradului deficiențelor auditiv-verbale ale elevilor (hipoacuzicilor din prima categorie și asurziților li se acordă un plus de 36 de ore față de școala generală, hipoacuzicilor de categoria a II-a un plus de 16 ore față de prima categorie, surzilor un plus de 10 ore față de hipoacuzicii de categoria a II-a). Aceasta se datorește faptului că numărul de ore de limbă romînă pentru fiecare categorie de elevi s-a stabilit în raport direct de numărul de ore prevăzut acestui obiect de învățămînt în școala de masă.

Considerăm că în stabilirea numărului de ore de limbă romînă, în planurile de învățămînt pentru școlile de copii cu deficiențe de auz, trebuie să se țină seama și de criteriul raportării la categoria imediat superioară. În felul acesta, raportarea numărului de ore față de școala generală devine *directă*, în cazul copiilor cu deficiențe verbale minime (hipoacuzici de categoria I și asurziți) și *indirectă*, în cazul celor cu deficiențe auditiv-verbale mai grave (hipo-

Repartizarea orelor subdiviziunilor limbii române

C l a

Categoria de elevi	I			II			III			IV			V		
	c.	sp.		c.	sp.		c.	sp.		c.	sp.		c.	sp.	
		f.	i.		f.	i.		f.	i.		f.	i.		f.	i.
hipoacuzici categoria I	9	3	4	10	3	3	11	2	3	10	2	3	9	•	3
asurziți	9	3	5	10	3	5	11	2	4	10	2	4	9	•	3
hipoacuzici categoria a II-a	6	9	4	6	8	3	7	7	3	8	6	2	9	5	2
surzi	6	11	3	6	11	2	6	11	2	6	11	2	8	9	2

c. = subdiviziuni comune școlii generale de 8 ani.
sp. = subdiviziuni specifice școlilor pt. copii cu deficiențe de auz.
f. = frontale.
i. = individuale.

acuzicii de categoria a II-a se raportează la cei din prima categorie, surzii la hipoacuzicii de categoria a II-a).

În planurile de învățămînt pentru *limba romînă* alături de subdiviziunile comune școlii generale de 8 ani *(citit-scris, citire, lectură literară, compunere, gramatică și ortografie)* un loc important revine subdiviziunilor specifice — *dezvoltarea vorbirii, tehnica vorbirii, citirea de pe buze, dezvoltarea auzului* și *muncii individuale*. Acestor activități li se atribuie un număr de ore destul de mare, în raport cu subdiviziunile comune școlii generale de 8 ani (vezi tabelul 2, coeficientele: 1,11 și 2,66 față de 8,64; 1,11 și 3,44 față de 8,67; 6,14 și 2,57 față de 7,42; 7,77 și 1,66 față de 7,11).

Deoarece de modul în care sînt repartizate *subdiviziunile specifice* depinde în foarte mare măsură realizarea sarcinilor obiectului limba romînă, ca de altfel ale tuturor obiectelor de învățămînt, este necesar ca ponderea lor să fie cît mai judicios stabilită. Din tabelul prezentat reiese că subdiviziunile specifice cu numărul cel mai mare de ore sînt cele care vizează munca frontală, cu clasa, muncii individuale atribuindu-i-se un număr mai mic de ore.

Ținînd seama de caracterul individual al deficienței copiilor, credem că raportul dintre activitățile frontale și individuale trebuie modificat în favoarea celor din urmă, mai ales în primii ani de școlarizare.

Corective însemnate trebuie aduse și repartizării orelor în cadrul subdiviziunilor specifice, la diferitele categorii de copii cu deficiențe de auz. Îmbunătățiri în acest sens trebuie aduse prin acordarea unui număr mărit de ore muncii individuale cu copiii cu deficiențe auditiv-verbale mai grave : surzii și hipoacuzicii de categoria a II-a. În actualele planuri de învățămînt, asurziților — copii a căror vorbire la intrarea în școală este dezvoltată — li se acordă numărul cel mai mare de ore (vezi coeficientul 3,44 față de 2,35 și 1,66).

De mare importanță este restructurarea conținutului orelor de muncă individuală

Tabelul nr. 2

la diferite categorii de copii cu deficiențe de auz.

s e l e													Totalul orelor săptămînal			Media orelor repartizate săptămînal		
VI			VII			VIII			IX									
c.	sp.		c.	sp.		c.	sp.		c.	sp.		c.	sp.		c.	sp.	
	f.	i.		f.	i.		f.	i.		f.	i.		f.	i.		f.	i.
10	•	2	8	•	2	6	•	2	6	•	2	79	10	24	8^{67}	1^{11}	2^{66}
10	•	3	8	•	3	6	•	2	6	•	2	79	10	31	8^{67}	1^{11}	3^{44}
8	4	2	8	4	2	XX	XX	XX	XX	XX	XX	52	43	18	7^{42}	6^{14}	2^{57}
8	5	1	8	4	1	8	4	1	8	4	1	64	70	15	7^{11}	7^{77}	1^{66}

potrivit particularităților procesului de receptare-emitere a vorbirii la fiecare din categoriile de elevi amintite, o atenție deosebită revenind utilizării resturilor auditive ale copiilor, în condițiile folosirii aparaturii de amplificare și în afara acesteia.

Îmbunătățirea planului de învățămînt pentru *limba română* impune:

— păstrarea unui număr de ore mai ridicat la primele clase;

— reducerea treptată a numărului de ore în clasele mai mari, prin trecerea unor sarcini de dezvoltare a vorbirii și auzului copiilor din cadrul orelor frontale, cu clasa, în orele de muncă individuală și în unele activități speciale din afară de clasă;

— ridicarea ponderii activităților individuale, mai ales la clasele mici;

— redistribuirea subdiviziunilor specifice, ținîndu-se seama în mai mare măsură de gradul deficienței copiilor.

b) Apreciindu-se posibilitățile copiilor după gradul deficienței lor auditiv-verbale, în planurile de învățămînt pentru hipoacuzicii de categoria I și pentru asurziți figurează, la clasele mari, *limba modernă* (vezi tabelul 3).

Includerea unei asemenea discipline la hipoacuzicii de categoria a II-a și la surzi rămîne încă o problemă de perspectivă.

Ar fi bine, însă, ca în planurile de învățămînt pentru hipoacuzicii de categoria I și asurziți, la fel ca în școala generală, între limbile moderne, la alegere, să apară și limba franceză, limbă romanică apropiată prin structura fonetico-lexical-gramaticală de limba noastră.

c) Prin studiul *istoriei* (vezi tabelul 4) la hipoacuzicii de categoria I și la asurziți se urmărește transmiterea integrală a conținutului pe care îl are acest obiect de învățămînt în școala generală (istoria patriei, antică, a evului mediu, modernă și contemporană).

La hipoacuzicii de categoria a II-a și la surzi, conținutul acestei discipline se limitează, în actualele planuri de învățămînt, la familiarizarea elevilor cu noțiunile de bază ale istoriei patriei. La aceste categorii de elevi este necesară lărgirea conți-

Tabelul nr. 3

Repartizarea orelor de limbă modernă în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

Tipul de școală		Clasele									Total ore săptămînal	Media orelor repartizate săptămînal pe clase
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
Școala generală de 8 ani		•	•	•	•	2	2	3	3	XX	10	1,25
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	•	•	•	•	•	2	2	2	2	8	0,88
	asurziți	•	•	•	•	•	2	2	2	2	8	0,88
	hipoacuzici cat. a II-a	—	—	—	—	—	—	—	XX	XX	—	—
	surzi	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Tabelul nr. 4

Repartizarea orelor de istorie în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

Tipul de școală		Clasele									Total ore săptămînal	Media orelor repartizate săptămînal pe clase
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
Școala generală de 8 ani		—	—	—	2	2	2	2	2	XX	10	1,25
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	—	—	—	1	2	2	3	3	3	14	1,85
	asurziți	—	—	—	1	2	2	3	3	3	14	1,85
	hipoacuzici cat. a II-a	—	—	—	—	—	3	3	XX	XX	6	0,85
	surzi	—	—	—	—	—	—	2	3	3	8	0,88

nutului acestui obiect, prin includerea unor elemente de istorie universală. Aceste elemente ar da elevilor o privire de ansamblu asupra dezvoltării societății omenești, întregindu-le, în același timp, cunoștințele despre istoria patriei. Pentru predarea elementelor de istorie universală este necesar un număr de ore mult mai redus decît în școala generală de 8 ani. Acest număr de ore trebuie să fie totuși suficient, astfel încît elevii să primească cunoștințe elementare privind orînduirile sociale, insistîndu-se în special asupra înțelegerii evenimentelor istorice de importanță deosebită: apariția claselor sociale, revoluțiile burgheze și burghezo-democratice, condițiile istorice ale apariției proletariatului și ale luptei lui revoluționare, crearea partidului de tip nou al clasei muncitoare, revoluția socialistă și însemnătatea ei mondială, transformările revoluționare care s-au produs în lume după cel de-al doilea război mondial, cauzele acestor transformări, mersul inevitabil al omenirii spre socialism și comunism.

Ca și în școala generală, pentru toate categoriile de elevi predarea istoriei ca obiect de învățămînt trebuie pregătită în cadrul orelor de citire din clasele mici, prin texte cu conținut istoric, care să corespundă posibilităților de înțelegere ale elevilor.

d) În planurile de învățămînt pentru elevii cu deficiențe de auz, *educația cetățenească* apare ca disciplină aparte numai la hipoacuzicii de categoria I și la asurzîți.

Dată fiind importanța acestui obiect, socotim justificată transformarea educației cetățenești — din componentă a obiectului de învățămînt istorie (cum apare în actualele planuri pentru aceste categorii de elevi) — în obiect de sine stătător.

e) Din grupa studiilor umaniste, în planurile de învățămînt din școlile pentru copiii cu deficiențe de auz apare și *dirigenția* (vezi tabelul 5).

Experiența a arătat că — în rezolvarea problemelor educative complexe, la acești elevi — contribuția orelor de dirigenție este deosebit de însemnată. Particularitățile copiilor cu deficiențe de auz de vîrstă școlară mică și predarea pe obiecte de la clasa I fac necesară coordonarea întregii

Tabelul nr. 5

Repartizarea orelor de dirigenție în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

Tipul de școală		Clasele									Total ore săptămînal	Media orelor repartizate săptămînal pe clase
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
Școala generală de 8 ani		—	—	—	—	1	1	1	1	XX	4	0,44
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	—	—	—	—	1	1	1	1	1	5	0,55
	asurzîți	—	—	—	—	1	1	1	1	1	5	0,55
	hipoacuzici cat. a II-a	—	—	—	—	1	1	1	XX	XX	3	0,33
	surzi	—	—	—	—	1	1	1	1	1	5	0,55

Tabelul nr. 6

Repartizarea orelor de matematică în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

Tipul de școală		Clasele I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Total ore săptămînal	Media orelor repartizate săptămînal pe clase
Școala generală de 8 ani		5	5	5	5	4	4	4	4	XX	36	4,5
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	5	6	6	6	6	6	6	5	5	51	5,63
	asurziți	5	6	6	6	6	6	6	5	5	51	5,66
	hipoacuzici cat. a II-a	5	6	6	6	6	6	6	XX	XX	41	5,85
	surzi	5	5	6	6	6	6	6	6	6	52	5,77

activități a elevilor de către diriginte, începînd cu primul an de școlarizare.

B. Grupa de studii realist-practice este reprezentată la toate categoriile de deficienți de auz prin disciplinele de bază, cu excepția fizicii și chimiei, care la hipoacuzicii de categoria a II-a și la surzi nu apar.

f) Între disciplinele acestei grupe de studii, cel mai mare număr de ore se acordă *matematicii* (vezi comparativ tabelele 6, 7, 8, 9, 10, 11).

La hipoacuzicii de categoria a II-a și la surzi, majoritatea orelor sînt atribuite aritmeticii. Îmbunătățirea planurilor de învățămînt pentru acest obiect de studiu — la categoriile amintite — cere introducerea mai multor elemente de *geometrie plană* și de *geometrie în spațiu*, care să lărgească cultura generală a elevilor, în legătură cu orientarea lor profesională. Credem că introducerea noțiunilor de *algebră* și de *cosmografie*, deși necesare hipoacuzicilor de categoria a II-a și surzilor, nu este încă posibilă. În ce privește hipoacuzicii de categoria I și asurziții, cuprinderea tuturor subdiviziunilor acestei discipline din școala generală este necesară și posibilă.

g) Fizica și *chimia* apar numai în planurile de învățămînt pentru hipoacuzicii de categoria I și pentru asurziți (vezi tabelele 7 și 8).

Avînd în vedere importanța acestor obiecte în formarea concepției științifice despre lume și în pregătirea elevilor pentru înțelegerea proceselor tehnice din producția industrială și agricolă, *elementele de fizică și chimie* sînt tot atît de necesare hipoacuzicilor de categoria a II-a și surzilor și prin urmare trebuie să apară și în planurile lor de învățămînt.

h) Cunoștințele despre natură și *biologie* sînt cuprinse în linii generale și în planurile de învățămînt pentru toate categoriile de copii cu deficiențe de auz (vezi tabelul 9) în cadrul subdiviziunilor obiectului *științele naturii* (botanică; zoologie; anatomia și fiziologia omului și igiena).

Ca și în școala generală de 8 ani, prin aceste subdiviziuni se dau elevilor cunoștințe despre plante și animale, despre corpul omenesc și despre păstrarea sănătății. Predarea acestor cunoștințe contribuie, într-o foarte mare măsură, la formarea concepției materialist-dialectice despre lume a elevilor.

Tabelul nr. 7

Repartizarea orelor de fizică în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

Tipul de școală		Clasele									Total săptămînal	Media orelor repartizate săptămînal pe clase
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
Școala generală de 8 ani		—	—	—	—	—	2	2	2	XX	6	0,85
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	—	—	—	—	—	—	3	2	2	7	0,77
	asurziți	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6	0,66
	hipoacuzici cat. a II-a	—	—	—	—	—	—	—	XX	XX	—	—
	surzi	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Tabelul nr. 8

Repartizarea orelor de chimie în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

Tipul de școală		Clasele									Total ore săptămînal	Media orelor repartizate săptămînal pe clase
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
Școala generală de 8 ani		—	—	—	—	—	—	2	2	XX	4	0,5
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	—	—	—	—	—	—	—	2	2	4	0,44
	asurziți	—	—	—	—	—	—	—	2	2	4	0,44
	hipoacuzici cat. a II-a	—	—	—	—	—	—	—	XX	XX	—	—
	surzi	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Tabelul nr. 9

Repartizarea orelor de științe naturale în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

Tipul de școală		Clasele									Total ore săptămînal	Media orelor repartizate săptămînal pe clase
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
Școala generală de 8 ani		—	—	2	3	4	4	3	3	XX	19	2,37
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	—	—	—	—	—	2	2	3	2	9	1
	asurziți	—	—	—	—	—	2	2	3	2	9	1
	hipoacuzici cat. a II-a	—	—	—	2	2	2	2	XX	XX	8	1,14
	surzi	—	—	—	—	2	2	2	2	2	10	1,11

Dacă în școala generală de 8 ani predarea biologiei (botanica; zoologia; anatomia, fiziologia și igiena omului; noțiuni de biologie generală) este precedată de familiarizarea elevilor cu *cunoștințele despre natură*, cu atît mai justificată ar fi prezența acestui obiect în școlile pentru copii cu deficiențe de auz, pentru lărgirea și organizarea experienței senzoriale a copiilor în legătură cu diferitele fenomene din natură.

Pentru cuprinderea și aprofundarea tematicii obiectelor de învățămînt *cunoștințe despre natură* și *biologie*, este necesar ca în planul de învățămînt să se mărească numărul de ore pentru fiecare subdiviziune în parte. Aceasta ar corecta diferențele nejustificate ce apar în actualele planuri de învățămînt în repartizarea orelor pe clase comparativ cu școala generală de 8 ani (vezi coeficienții: 1—1—1,14 și 1,11 față de 2,37).

i) Ca și în școala generală de 8 ani, prin predarea *geografiei* în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz se urmărește familiarizarea elevilor cu fenomenele geografice, de la cele mai simple, legate de cunoașterea mediului înconjurător, pînă la cele mai complexe, privind regiunea, țara, continentele, precum și cu noțiunile de geologie și geografie fizică generală.

Subdiviziunile acestui obiect de învățămînt din școala generală de 8 ani (geografia regiunii; geografia R.P.R.; geografia Europei și Asiei; geografia Americii, Africii, Oceaniei și Antarcticei; noțiunile de geografie fizică și geologie) sînt, în general, reprezentate în planurile de învățămînt pentru școlile de copii cu deficiențe de auz — hipoacuzici de categoria I și asurziți — prin: *noțiuni de geografie fizică, geografia continentelor Africa, Oceania, Antarctica, geografia continentelor Europa, Asia, America și geografia R.P.R.*

Numărul de ore acordat acestui obiect de învățămînt (vezi tabelul 10) la hipoacuzicii de categoria I și la asurziți dovedește o apropiere evidentă de școala generală de 8 ani (vezi coeficientul 1,44 față de 1,37); nu același lucru se poate spune despre repartizarea orelor la hipoacuzicii de categoria a II-a și la surzi (vezi coeficientul 0,71 și 0,88 față de 1,37) la

Tabelul nr. 10

Repartizarea orelor de geografie în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

Tipul de școală		Clasele									Total ore săptămînal	Media orelor repartizate săptămînal
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
Școala generală de 8 ani		—	—	2	2	2	2	1	2	XX	11	1,37
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	—	—	—	1	2	2	2	3	3	13	1,44
	asurziți	—	—	—	1	2	2	2	3	3	13	1,44
	hipoacuzici cat. a II-a	—	—	—	—	1	2	2	XX	XX	5	0,71
	surzi	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8	0,88

care micșorarea numărului de ore nu-și are explicație.

Cuprinderea volumului de cunoștințe prevăzut pentru școala generală de 8 ani, în raport cu posibilitățile reale de înțelegere ale elevilor, cere mărirea numărului de ore acordat acestui obiect de învățămînt prin actualele planuri. Pentru hipoacuzicii de categoria I și pentru asurziți plusul de ore ar asigura — în mai bune condiții — predarea integrală a tematicii cursului de geografie din școala generală, iar pentru hipoacuzicii de categoria a II-a și pentru surzi plusul de ore, care nu trebuie să depășească, bineînțeles, numărul orelor din școala generală de 8 ani, ar permite lărgirea tematicii acestui obiect de învățămînt, prin cuprinderea elementelor de bază ale tuturor subdiviziunilor pe care le are acest obiect în școala generală de 8 ani.

j) În actualele planuri de învățămînt, un număr însemnat de ore este rezervat *îndeletnicirilor practice* și *lucrărilor practice* (vezi tabelul 11).

Numărul mare de ore repartizat acestor discipline subliniază importanța ce se acordă în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor practice de bază în pregătirea profesională a elevilor. Numărul sporit de ore este cerut, de altfel, și de greutățile inerente ce apar în procesul formării priceperilor și deprinderilor de muncă, în condițiile insuficientei dezvoltări a limbajului.

Observația pe care o facem este în legătură cu repartizarea orelor de lucrări practice la diferitele categorii de copii (vezi coeficienții: 3,22; 3,22; 2,28 și 3,22 față de 1,75). Această repartizare nu sugerează diferențele dintre copiii cu deficiențe de auz, în ceea ce privește necesitățile și posibilitățile lor de însușire a conținutului acestor obiecte de învățămînt. Firesc ar fi ca hipoacuzicilor de categoria a II-a și surzilor să li se acorde un număr mai mare de ore decît hipoacuzicilor de categoria I și asurziților, dacă ținem seama de orientarea lor profesională. Același criteriu impune apropierea hipoacuzicilor de categoria I și a asurziților de școala generală de 8 ani, prin reducerea numărului de ore.

Tabelul nr. 11

Repartizarea orelor de îndeletniciri practice și de lucrări practice în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

Tipul de școală		Clasele I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Total ore săptămînal		Media orelor repartizate săptămînal	
		îndeletniciri practice				lucrări practice					î. p.	l. p.	î. p.	l. p.
Școala generală de 8 ani		1	2	2	2	3	3	3	3	XX	6	12	0,75	1,75
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	2	2	2	2	5	6	6	6	6	8	29	0,88	3,22
	asurziți	2	2	2	2	5	6	6	6	6	8	29	0,88	3,22
	hipoacuzici cat. a II-a	2	2	2	2	5	6	6	XX	XX	8	16	1,14	2,28
	surzi	2	2	2	2	5	6	6	6	6	8	29	0,88	3,22

Tabelul nr. 12

Repartizarea orelor de desen în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

Tipul de școală		Clasele I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Total ore săptămînal	Media orelor repartizate săptămînal
Școala generală de 8 ani		2	2	2	2	2	1	1	1	XX	13	1,62
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1
	asurziți	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1
	hipoacuzici cat. a II-a	1	1	1	1	1	1	1	XX	XX	7	1
	surzi	1	1	1	1	1	2	2	2	2	13	1,44

C. Din *grupa studiilor pentru educație fizică și estetică* din școala generală de 8 ani, planurile de învățământ pentru școlile de copii cu deficiențe de auz exclud doar muzica.

k) *Desenului* i se acordă un număr de ore aproximativ egal cu cel din școala generală de 8 ani (vezi tabelul 12, coeficientele 1—1—1 și 1,44 față de 1,62).

Dată fiind importanța elementelor pregătitoare desenului tehnic incluse în conținutul acestei discipline, mărirea numărului de ore, mai ales la hipoacuzicii de categoria a II-a și la surzi, ar fi de un real folos pregătirii profesionale ulterioare a elevilor.

l) Aceeași observație se poate face în legătură cu repartizarea orelor de *caligrafie* (vezi tabelul 13, coeficienții 0,33, 0,33, 0,42 și 0,33 față de 0,5).

Pentru copiii cu deficiențe de auz consolidarea deprinderilor de scriere corectă reprezintă una din cerințele importante, în etapa inițială de formare a vorbirii. Orientînd conținutul acestui obiect de învățămînt către realizarea obiectivului menționat, mărirea numărului de ore este cu atît mai necesară.

m) Comparativ cu școala generală de 8 ani, planul de învățămînt pentru școlile de copii cu deficiențe de auz acordă *educației fizice* un număr egal de ore — la hipoacuzici de categoria I și la asurziți — și un număr mai mic de ore — la hipoacuzicii de categoria a II-a și la surzi — (vezi tabelul 14, coeficienții 2—2—1,42 și 1,55 față de 2).

Este cunoscut faptul că gravitatea deficienței auditive a copiilor hipoacuzici de categoria a II-a și surzi influențează într-o anumită măsură asupra dezvoltării lor fizice generale. Aceasta impune nu numai mărirea numărului de ore de educație fizică, ci și mărirea numărului de ore de muncă individuală pentru corectarea defectelor fizice. De altfel, practica a dovedit că numărul de ore acordat acestor discipline nu este satisfăcător mai ales pentru categoriile de copii cu deficiențe auditiv-verbale mai grave.

n) introducerea *muzicii* ca obiect de studiu în planurile de învățămînt pentru hipoacuzicii de categoria I, copii cu deficiențe auditiv-verbale minime, ar întregi pregătirea de cultură generală a acestora.

Tabelul nr. 13

Repartizarea orelor de caligrafie în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

Tipul de școală		Clasele									Total ore săptămînal	Media orelor repartizate săptămînal
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
Școala generală de 8 ani		—	1	1	1	1	—	—	—	XX	4	0,5
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	—	1	1	1	—	—	—	—	—	3	0,33
	asurziți	—	1	1	1	—	—	—	—	—	3	0,33
	hipoacuzici cat. a II-a	—	1	1	1	—	—	—	XX	XX	3	0,42
	surzi	—	1	1	1	—	—	—	—	—	3	0,33

Tabelul nr. 14

Repartizarea orelor de educație fizică în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

Tipul de școală		Clasele									Total ore săptămînal	Media orelor repartizate săptămînal
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
Școala generală de 8 ani		2	2	2	2	2	2	2	2	XX	16	2
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2
	asurziți	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2
	hipoacuzici cat. a II-a	1	1	1	1	2	2	2	XX	XX	10	1,42
	surzi	1	1	1	1	2	2	2	2	2	14	1,55

3. Îmbunătățirea planurilor de învățămînt pentru școlile de copii cu deficiențe de auz, în sensul modificării ponderii grupelor de studii și a disciplinelor din cadrul fiecărei grupe, va atrage după sine și o mai justă dozare a numărului de ore pe clase. În actualele planuri, fiecărei categorii de elevi îi sînt repartizate un număr mult mai mare de ore decît cel prevăzut în școala generală de 8 ani (vezi tabelul 15, coefi-

Repartizarea numărului de ore în școlile pentru copiii

Tipul de școală		Clasa			
		I	II	III	IV
Școala generală de 8 ani		24	24	25	26
Școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz	hipoacuzici cat. I	24^{+5}	25^{+4}	25^{+4}	26^{+4}
	asurziți	24^{+5}	25^{+4}	25^{+4}	26^{+4}
	hipoacuzici cat. a II-a	24^{+5}	25^{+4}	25^{+4}	27^{+3}
	surzi	25^{+4}	26^{+3}	27^{+3}	27^{+3}

* Cifra din dreapta notează numărul orelor de muncă individuală pentru dezvoltarea vorbirii

cienții: 30—/3,11; 29/3,14; 31/2,11 față de 26,37).

Reducerea numărului de ore, în primul rînd la clasele mici, fără a dăuna realizării conținutului obiectelor de învățămînt, mai ales obiectului limbă romînă este posibilă, printr-o distribuire mai judicioasă a materiei pe anii de studiu, cît și prin trecerea unor sărcini speciale legate de formarea vorbirii copiilor din orele de muncă individuală, în orele de dezvoltare a vorbirii în afară de clasă și în orele afectate celorlalte obiecte de învățămînt.

IV. Din cele analizate reiese că îmbunătățirea planurilor de învățămînt pentru școlile de copii cu deficiențe de auz presupune, în primul rînd, cuprinderea conținutului școlii generale de 8 ani într-o perioadă mai mare de timp.

În acest sens, considerăm necesară prelungirea duratei de școlarizare pentru hipoacuzicii de categoria I și pentru asurziți cu un an, iar pentru hipoacuzicii de categoria a II-a și pentru surzi cu 3, respectiv 2 ani, dintre care unul pregătitor (care să-i cuprindă pe copiii neinstruiți în grădiniță). Ar urma, deci, ca școala de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz să realizeze, integral sau parțial, în funcție de gradul deficienței copiilor, conținutul școlii generale de 8 ani în:

— 9 ani școlari pentru hipoacuzicii de categoria I și pentru asurziți.

— (1+) 9 ani școlari pentru hipoacuzicii de categoria a II-a și —(1+) 10 ani școlari pentru copiii surzi.

În al doilea rînd, îmbunătățirea planurilor de învățămînt necesită **stabilirea componenței grupelor de studii și a conținutului fiecărui obiect de învățămînt, în raport cu posibilitățile de asimilare ale elevilor și cu orientarea lor profesională.**

Aceasta înseamnă ca:

— în planurile de învățămînt pentru toate categoriile de copii cu deficiențe de auz să se asigure *o pondere mai corectă a grupelor de studii, mai ales a grupei de studii pentru educație fizică și estetică* (prin mărirea numărului de ore la desen, caligrafie, educație fizică și prin introdu-

Tabelul nr. 15

cu deficiențe de auz, comparativ cu școala generală de 8 ani

s e l e					Total ore săptămînal	Media orelor repartizate săptămînal
V	VI	VII	VIII	IX		
27	28	28	29	XXX	211	26^{37} *
28^{+3}	34^{+2}	36^{+2}	36^{+2}	36^{+2}	270^{+28}	$30/^{3,11}$
28^{+3}	34^{+2}	36^{+2}	36^{+2}	36^{+2}	270^{+28}	$30/^{3,11}$
32^{+2}	35^{+2}	35^{+2}	XXX	XXX	203^{+22}	$29/^{3,14}$
33^{+2}	34^{+1}	35^{+1}	36^{+1}	36^{+1}	279^{+19}	$31/^{2,11}$

și auzului și pentru corectarea defectelor fizice

cerea muzicii la hipoacuzicii de categoria I);

— la toate categoriile de elevi *dirigenția să apară din prima clasă;*

— în planurile de învățămînt pentru hipoacuzicii de categoria I și pentru asurziți *să se includă încă o limbă modernă la alegere (limba franceză) și cunoștințele despre natură* și *să se lărgească conținutul obiectelor de învățămînt, matematică* (prin cuprinderea algebrei și a noțiunilor de cosmografie) și *biologie* (prin cuprinderea noțiunilor de biologie generală);

— în planurile de învățămînt pentru hipoacuzicii de categoria a II-a și pentru surzi *să se introducă educația cetățenească, fizica, chimia și cunoștințele despre natură și să se lărgească conținutul obiectelor de învățămînt istorie* (prin cuprinderea unor elemente de istorie universală), *matematică*, (prin cuprinderea mai multor elemente de geometrie plană și în spațiu), *biologie* (prin cuprinderea elementelor de biologie generală) și *geografie* (prin cuprinderea unor cunoștințe despre continentele Europa, Asia, America, Africa, Oceania, Antarctica și prin noțiuni de geografie fizică și de geologie).

În al treilea rînd, îmbunătățirea planurilor de învățămînt trebuie făcută în sensul **corectării modului de distribuire a orelor pe clase.** Pentru aceasta numărul orelor repartizat claselor mici trebuie micșorat, asigurîndu-se, în continuare, o creștere, lentă, gradată, a numărului de ore în clasele mari.

În ce privește limba romînă, relația se cere inversată, în sensul descreșterii numărului de ore pe parcursul anilor de studii. Reducerea numărului de ore acordat subdiviziunilor specifice frontale și creșterea numărului de ore de muncă individuală, mai ales la clasele mici, ar contribui în mod esențial la îmbunătățirea repartizării orelor acestui obiect de învățămînt, deosebit de important în școlile pentru copii cu deficiențe de auz.

Mărirea numărului de ore acordat în clasele mari hipoacuzicilor de categoria a II-a și surzilor — pentru lucrările practice — și micșorarea numărului de ore pentru aceeași disciplină — la hipoacuzicii de categoria I și la asurziți — ar întregi măsurile de îmbunătățire a planurilor de învățămînt, în sensul unei mai judicioase distribuiri a numărului de ore pe clase, potrivit necesităților și posibilităților de dezvoltare a copiilor cu deficiențe de auz de diferite grade.

★

Eficiența aplicării unui proiect de plan de învățămînt, elaborat în lumina observațiilor menționate, este condiționată de respectarea cîtorva cerințe de bază privind îmbunătățirea conținutului învățămîntului din școlile pentru această categorie de deficienți. Amintim între acestea, în primul rînd, *corectitudinea* trierii elevilor pe clase potrivit gradului de dezvoltare a vorbirii și auzului, repartizarea numărului de copii pe clase după criteriul posibilităților reale de muncă individuală și frontală ale profesorului cu elevii, utilizarea pe scară largă a aparaturii de corectare a auzului și vorbirii copiilor.

Definitivarea proiectelor de plan, a programelor, elaborarea îndrumătoarelor metodice privind sistemul de predare și experimentarea lor într-un număr cît mai mare de școli reprezintă sarcini actuale ale învățămîntului pentru copiii cu deficiențe de auz.

ALEXANDRU CARAMAN
și
LUCIA MAIESCU-CARAMAN

ORELE DE LECTURĂ LA CLASELE I—IV

În programa şcolară pentru clasele I—IV obiectul limba romînă are patru ramuri: 1) citirea, 2) gramatica şi ortografia, 3) compunerea, 4) lectura. Primele trei ramuri au existat şi în programele mai vechi, ora de lectură însă s-a introdus prin programa din 1953. Învăţătorii au simţit totdeauna necesitatea unei astfel de activităţi şi, cînd ea nu figura în orarul săptămînal, ei au organizat-o din proprie iniţiativă în ore suplimentare sau ca activitate în afară de clasă, nelipsind copiii de această plăcută şi instructivă preocupare.

Introducerea în programă a orelor de lectură reflectă importanţa lecturii (literaturii) în educaţia comunistă a copiilor.

Observînd numeroase lecţii de lectură ţinute de învăţători în şcolile de aplicaţie de pe lîngă şcolile şi institutele pedagogice de învăţători, sau în şcolile de bază ale institutului de 3 ani, ori organizînd în mod special eu însumi — ca metodist — asemenea lecţii ţinute de practicanţi, am reţinut o serie de observaţii, pe care le interpretez în articolul de faţă.

Precizez că aici nu va fi vorba despre ceea ce trebuie să înţelegem prin lectura în afară de clasă, care este o activitate *neobligatorie*, *desfăşurîndu-se obişnuit în* aşa-numitele cercuri ale prietenilor cărţii, organizate în afara orelor de curs, uneori pe grupe de clase, în şcoală sau în afara şcolii (casa pionierilor, bibliotecă etc.). Fără îndoială că cele două forme de activitate — lecţiile de lectură din orarul săptămînal şi activităţile în afară de clasă — se îmbină şi trebuie să se îmbine în mod armonios, căci se întrepătrund, fiind în raport de reciprocitate. Ele nu se pot separa total, artificial. Cine procedează aşa greşeşte. Învăţătorul trebuie să ştie să îmbine cele două laturi ale activităţii cu cartea. La sfîrşitul lecţiei de lectură, spre exemplu, la clasele mai mari, el poate recomanda copiilor să citească acasă fie în continuare bucata începută în clasă, fie o altă bucată de lectură de acelaşi autor sau de alt autor. În ora următoare, el va verifica atît ceea ce s-a citit în clasă, cît şi ceea ce a dat de citit acasă, făcînd astfel corelaţie între lectura din clasă şi cea independentă de acasă.

Scopul orelor de lectură este ca prin aceste ore copiii să cunoască cîteva din cele mai valoroase opere literare pentru copii din literatura noastră clasică şi din cea contemporană, precum şi din cea universală.

Copiilor le place să le citim şi li se formează gustul pentru citit, dacă noi am ştiut *ce* să le citim în clasă şi *cum* să le citim şi dacă am ştiut *ce* să le recomandăm pentru acasă şi *cum*. Gustul pentru citit

trebuie cultivat metodic, încă din primele clase.

Școala este datoare să conlucreze cu familia pe această linie și să folosească toate mijloacele ce-i stau la dispoziție. Printre obiectivele propagandei pedagogice, școala trebuie să-și propună și instruirea părinților privind lectura copiilor. Și educatorii și părinții trebuie să știe că literatura exercită asupra copiilor o influență foarte mare, că impresiile primite prin lectură îi influențează atît de puternic, încît ele se păstrează un timp îndelungat.

Prin lectură se satisface curiozitatea copiilor de a ști cît mai multe despre viața înconjurătoare, despre natură, și despre trecutul de luptă al poporului pentru înlăturarea exploatării. Cunoscînd marile realizări ale regimului nostru, li se dezvoltă sentimentul de dragoste față de partid și față de toți oamenii muncii, se pun bazele trăsăturilor omului nou, lectura aducînd o mare contribuție la realizarea educației comuniste.

Ascultînd sau citind ei înșiși opere literare, copiii încep să înțeleagă raporturile dintre oameni, înțeleg unele noțiuni și norme morale ca: ce este bine sau ce este rău în comportarea unor personaje, deci și a unor oameni, înțeleg ce înseamnă curaj, îndrăzneală, sau frică și lașitate, adevărul și minciuna etc. De asemenea, li se dezvoltă și dragostea pentru carte și pentru limba noastră.

Prin lecțiile de lectură se dezvoltă atenția, memoria, imaginația, gîndirea și se formează o serie de priceperi și de deprinderi, cum ar fi:

La clasele mici (I—II):

— capacitatea de a-și însuși conținutul bucăților citite și deprinderea de a reproduce oral un text, la nevoie cu ajutorul întrebărilor;

— posibilitatea de a înțelege și explica ilustrațiile sau tablourile care concretizează aspecte din lucrările citite;

— deprinderea de a nota exact titlul și autorul unei opere literare;

— capacitatea de a răspunde la întrebările puse de învățător (mai ales la întrebarea „Ce v-a plăcut?")

La clasele mai mari (III—IV):

— deprinderea de a citi o carte, atît pentru înțelegerea conținutului, cît și pentru sesizarea frumuseții ei;

— deprinderea de a interpreta un text, adică de a face sumare analize literare: de a distinge ideea principală, sentimentul exprimat, peisajul-tabloul zugrăvit, de a caracteriza sumar personajele (modalitatea interpretării se va vedea mai departe);

— orientarea copiilor în cunoașterea structurii cărții: titlul, autorul, capitole etc. și deprinderea cu prețuirea și cu păstrarea cărților;

— deprinderea cu lectura presei pentru copii.

Orele de lectură oferă învățătorilor și un bun prilej de a cunoaște ușurința copiilor de a povesti, emotivitatea, memoria lor auditivă etc.

Cum se aleg cărțile (bucățile) pentru lectură? În aprecierea valorii instructiv-educative a unei cărți sau a unei bucăți de lectură se fac deseori greșeli, neținîndu-se seama că o carte pentru copii nu trebuie să educe prin moralizare directă, prin didacticism exagerat, dînd sfaturi, reguli, îndrumări care lasă rece pe micul cititor sau ascultător. O carte sau o bucată literară este cu atît mai educativă cu cît are o mai mare valoare artistică, cu cît imaginile sînt mai puternice, mai vii și, în același timp, cu cît sînt mai veridice. Influență pozitivă va avea numai acea operă literară care face pe copii să trăiască puternic, alături de eroii cărții, să simtă profund sentimentele exprimate de scriitor.

Ghidîndu-se după programa școlară, învățătorul se va opri asupra acelor opere care sînt profund educative: opere care reflectă dragostea de patrie, dragostea față de oamenii muncii, față de partid, opere care reflectă frumusețile naturii și înalte trăsături morale. Caracteristice pentru clasele mici sînt povestirile scurte

despre viața înconjurătoare, despre fenomenele naturii, adăugîndu-se apoi, treptat, în celelalte clase, povești, basme mai lungi, povestiri istorice, jurnale de călătorie, povestiri științifico-fantastice. Literatura de aventuri nu poate fi folosită decît în măsură mică la clasa a IV-a, ea fiind specifică *claselor mai mari* (V—VII); de asemenea literatura de popularizare a științei. Foarte importante sînt scrierile pentru copii, scrierile în care personajele sînt copii. Acestea îi interesează mult pe micii cititori pentru că ei se transpun imediat în acțiunile personajelor. Astfel, de exemplu sînt: „Mogîldea" de Al. Vlahuță, „Domnul Vucea" de B. Ștefănescu Delavrancea, „Dumbrava minunată" de M. Sadoveanu etc. Nu trebuie neglijată nici citirea poeziilor, căci poate de aici pornește faptul că în clasele mai mari unii elevi citesc puține poezii, preferînd cu deosebire proza. Întrucît o poezie de mărime mijlocie nu poate umple o oră întreagă, se pot citi grupe de poezii de același autor sau de autori diferiți, dar pe cît se poate cu temă asemănătoare.

Afirmînd că nu se poate citi orice și oricum, menționez și faptul că nu se pot da nici norme precise, obligatorii, general-valabile. Cîteva criterii se pot totuși contura. Iată cîteva din acestea:

— lucrarea să fie accesibilă vîrstei și clasei respective;

— să se țină seama de particularitățile psihologice ale copiilor;

— opera literară să aibă o reală valoare instructiv-educativă.

De asemenea sînt necesare:

— precizarea planului pe care-l urmărim (dacă citim sau povestim noi, dacă citesc copiii, dacă bucata este planificată pentru o oră întreagă sau numai pentru o parte din oră etc.);

— stabilirea legăturii cu lecțiile de citire;

— relevarea măiestriei artistice (limbă, stil etc.).

Ne punem acum întrebarea: *cum se interpretează operele literare citite în aceste clase?* Fără îndoială că în clasele mici nu vom face analiză literară multilaterală și profundă, deoarece ar fi inaccesibilă copiilor și nu acesta este scopul lecturii. Sînt unii învățători care exagerează mult comentariul tematic. Bucățile frumoase educă prin însuși conținutul și prin forma lor.

Prin povestire și întrebări, noi vom orienta însă totdeauna copiii spre aspectele cele mai semnificative ale bucății citite. Probleme principale sînt și înlăturarea oricărei *moralizări forțate* și *reliefarea veridicității* operei literare respective. Chiar și basmele vor fi interpretate tot pe linia reflectării veridicului. Unii învățători clasifică faptele din bucățile literare în adevărate și neadevărate, ceea ce nu este just, deoarece aceasta duce la ideea falsă că într-o operă literară pot fi și neadevăruri.

Pentru organizarea lecțiilor de lectură, programa școlară cuprinde cîteva indicații prețioase, care trebuie studiate temeinic de fiecare cadru didactic. Listele de cărți recomandate pe clase sînt judicios întocmite. Totuși, programa nu limitează inițiativa și pregătirea învățătorului: „Programa recomandă un număr de lecturi pentru fiecare clasă care, însă, nu este obligatoriu. În dozarea și alegerea lecturii, cadrele didactice vor ține seama de nivelul și cerințele clasei pe care o conduc"[1]. Respectînd această indicație și ținînd cont că programa nu se modifică în fiecare an, dar că lucrări literare valoroase apar continuu, învățătorul va îmbunătăți mereu listele de cărți pe clase.

Bucățile pentru lecțiile de lectură nu sînt cuprinse în manuale, ceea ce este foarte bine, căci altfel interesul și curiozitatea copiilor ar scădea, ei citindu-le dinainte. În unele manuale găsim cîteva bucăți cu subtitlul lectură, dar fără nici o precizare ce înțeleg autorii prin paranteza

[1] Programa școlară pentru școala de 8 ani, clasele I—IV, 1962, p. 41.

lectură. Cred că folosirea cea mai justă a acestor bucăți (Economia, la clasa a II-a, Gruia, Micul patriot padovan etc. la clasa a IV-a) este citirea lor acasă.

O problemă de organizare este și aceea a *plasării lecțiilor de lectură în orar.* Ora de lectură este obligatorie, are un important scop educativ și ea nu trebuie neglijată, nu trebuie minimalizată.

În practica școlară, lecțiile de lectură ridică mult mai multe probleme decît lecțiile celorlalte ramuri ale obiectului limba romînă. Metodica lecțiilor de lectură la clasele I—IV nu este grea, dar ea trebuie cunoscută și aplicată, ținîndu-se seama și de varietatea lor. Cu ocazia practicii pedagogice, am observat în diferite școli că unele cadre didactice nu sînt suficient orientate în ce privește scopul acestor lecții, organizarea și desfășurarea lor. La o lecție de lectură nu pot avea loc o serie de activități specifice lecțiilor de citire: citirea fragmentară de către copii, formularea ideilor principale pe fragmente, copiere etc., așa cum procedează unii învățători, transformînd lecțiile de lectură în lecții de citire. Desigur că sînt și activități comune (conversație pregătitoare, povestire, comentarii tematice etc.) căci între cele două feluri de lecții este normal să fie o strînsă legătură, ele întrepătrunzîndu-se și completîndu-se unele pe altele, dar ele nu trebuie confundate.

Lecțiile de lectură nu trebuie înțelese unilateral, numai ca lectură, ci ele trebuie să cuprindă o mare varietate de activități. Uniformitatea face să scadă interesul și atenția elevilor. Vom avea deci, ca și la celelalte obiecte de studiu, *lecții de comunicare de noi cunoștințe, lecții de formarea priceperilor și deprinderilor, lecții de repetare-sistematizare* și chiar *lecții de verificare și control.*

Ca la toate obiectele de studiu și aici tipul de lecție cel mai frecvent este desigur *lecția de comunicare de noi cunoștințe*, adică aceea în care se citește sau se povestește o bucată nouă.

Structura lecției de lectură de comunicare de noi cunoștințe nu ridică probleme complicate. Prezentăm în continuare structura ei, care nu trebuie înțeleasă rigid, formal, ca un șablon.

1. *Verificarea* poate include următoarele forme de activitate:

— povestirea în întregime sau fragmentară a bucății citite în ora trecută, de către unul sau mai mulți copii, fiecare povestind bucata sau fragmentul în întregime sau în continuare;

— conversații referitoare la subiect (la înlănțuirea faptelor), adică în loc să povestească copiii, le punem întrebări, pentru a ne convinge dacă au reținut corect conținutul bucății;

— conversație tematică privind conținutul social-moral al bucății, privind ideile, sentimentele, semnificația personajelor (bineînțeles, ținînd seama de nivelul de înțelegere al clasei);

— povestirea biografiei autorului bucății citite, dacă aceasta s-a studiat în lecția anterioară.

Verificarea nu trebuie să fie rigidă, să se folosească un ton aspru: „uite n-ai învățat, nu știi nimic" etc., ci va trebui să *fie totdeauna încurajatoare, să stimuleze* dorința copiilor de a arăta ce știu și cum știu. De altfel, întreaga atmosferă la astfel de lecții trebuie să fie o atmosferă de bucurie, de plăcere, de așteptare a ceva nou și frumos.

Prin verificare, învățătorul va trebui să constate nu numai cum și-au însușit copiii conținutul bucății, dar și ce influență a avut asupra lor acea lectură și cum aplică în activitatea lor zilnică învățămintele trase.

2. *Conversația pregătitoare*, de trecere la lecția nouă sau o scurtă *expunere introductivă* făcută de învățător. Conversația sau expunerea deseori cuprinde și date despre autor.

3. *Expunerea noului material* care, de fapt, constituie momentul principal în acest tip de lecție.

Activitățile principale prin care realizăm aceasta sînt :

— lectura bucății (copiii ascultă, nu urmăresc pe cărți) ;
— explicarea unor cuvinte noi și grele ;
— povestirea de către copii ;
— discuții privind conținutul și valoarea instructiv-educativă a bucății citite ;
— intuirea unor materiale didactice.

Lectura bucății este făcută de învățător. Pentru a-i deprinde pe copii cu lectura și pentru a-i stimula, din cînd în cînd îi putem pune și pe ei să facă prima lectură. Pentru aceasta este bine însă ca aceștia să fie pregătiți, adică să citească înainte bucata.

Spre deosebire de lecțiile de citire, la lecțiile de lectură se explică mai puține cuvinte, prin alte procedee. Procedeul cel mai des folosit și cel mai recomandat este *explicarea în „paranteză"*, adică fără să întrerupem lectura. Este greșit procedeul folosit de unii învățători și anume : se opresc din lectură, întreabă clasa ce înseamnă cuvîntul ..... și încep să dea explicații lungi, uneori nu suficient de clare, întrerupînd astfel firul lecturii, distrăgînd atenția și diminuînd interesul. Un procedeu folosit la clasele a III-a și a IV-a este *explicarea cuvintelor după lectură*. În timpul lecturii copiii își notează cuvintele pe care nu le înțeleg ; învățătorul le poate accentua chiar în timpul citirii.

După lectură, de obicei, urmează povestirea. Copiii povestesc cum se pricep ei. O mare greșeală este întreruperea copiilor.

Pentru povestire putem folosi și următorul procedeu : după ce un copil a povestit toată bucata, sau după ce ea a fost povestită de mai mulți copii, în continuare le cerem celorlalți să aducă completările necesare. Este un procedeu care contribuie la menținerea atenției. Un alt procedeu mai rar întîlnit, dar care contribuie la însușirea și înțelegerea operelor citite și la reținerea unor imagini deosebite, este și acesta : în timp ce copiii povestesc, cînd ajung la vreun pasaj semnificativ, sau nu știu să redea suficient de bine ceva, învățătorul recitește acel pasaj. Copiii pot relua apoi și pot povesti fragmentele recitite. Tot așa se poate proceda și în timp ce copiii sînt solicitați să răspundă la întrebările învățătorului. De exemplu : la lectura „Fata babei și fata moșneagului" de I. Creangă, la clasa a II-a, s-a recitit fragmentul în care se arată bucuria moșneagului la sosirea fetei sale, sănătoasă și plină de daruri, ca răsplată a vredniciei ei : „Moșneagul, cînd a văzut-o, i s-au umplut ochii de lacrimi și inima de bucurie..." La bucata „Bondocel își alege o meserie" de Marcel Breslașu, la întrebarea : Ce l-a determinat pe Bondocel să se facă profesor ?, răspunsul copiilor fiind nesatisfăcător, învățătorul a recitit fragmentul care începe cu versurile : „Profesor? Aș vrea să fiu/că-s școlar din tată-n fiu...".

Prin acest procedeu noi formăm la copii și convingerea că — pentru a înțelege bine ceva — uneori este nevoie să citim de mai multe ori.

4. Conversația de *fixare*, privind valoarea instructiv-educativă, va urmări : constatarea impresiilor pe care le-a produs lectura asupra copiilor (îi vom întreba ce le-a plăcut și de ce) ; aprecierea faptelor povestite sau a imaginilor din operă (descrieri, tablouri) ; relevarea aspectului moral al unor personaje și al raporturilor dintre ele etc. Conversația de fixare trebuie să reliefeze esențialul din bucata citită. Pentru reținerea conținutului faptic și tematic se pot întui diferite ilustrații, tablouri etc. Tot în această etapă a lecției li se prezintă elevilor și alte opere ale aceluiași scriitor.

Totdeauna se va face o strînsă legătură cu viața.

5. *Temele pentru acasă* la lecțiile de lectură variază în funcție de clasa și de opera citită. De cele mai multe ori se dă copiilor să povestească acasă fraților și părinților ceea ce au învățat la școală. Celor mai mari le dăm uneori să citească în continuare, sau să citească o altă bucată. De asemenea, se pot da și teme

scrise: referate, rezumate, mici recenzii *sau răspunsuri la întrebări.*

Am arătat mai sus că pentru o mai bună însușire a conținutului lecțiilor de lectură se pot folosi și materiale intuitive. Acestea se pot intui, de la caz la caz, în oricare verigă a lecției. În partea pregătitoare, spre exemplu, vom prezenta portretul autorului sau materiale care să creeze o atmosferă favorabilă desfășurării lecturii. Cînd avem ilustrații care se referă la anumite scene din opera pe care o citim și, mai ales, cînd avem redată în imagini întreaga bucată, atunci putem folosi *procedeul intuirii concomitente:* fragmentul citit sau povestit se ilustrează cu imagini colorate. În felul acesta s-a procedat la bucata „Povestea gîștelor" de George Coșbuc, întreaga poveste fiind redată în cinci planșe mari, corespunzător momentelor principale ale acțiunii.

În sfîrșit, trebuie să răspundem și la întrebarea *dacă elevii scriu sau nu ceva la orele de lectură.* La clasa I copiii nu au caiete de lectură, nu scriu nimic. Uneori li se poate da să deseneze scene din bucățile citite. La clasa a II-a copii scriu titlul bucății și autorul, apoi treptat, în celelalte clase, ei vor învăța să facă scurte rezumate, sau însemnări personale, ca răspuns la întrebări. De exemplu: Ce v-a plăcut? Despre cine și ce anume se vorbește? Ce personaj v-a plăcut?

De asemenea, ei pot povesti unele scene sau pot face aprecieri morale asupra faptelor, personajelor, sentimentelor. La clasa a IV-a se vor face primele încercări de recenzii și referate tematice. În această clasă se pot introduce caietele de lectură, fără a le transforma însă în așa-numitele albume literare cu rezumate-copieri de prin cărți, cu ilustrații decupate din cărți, sau cu desene, obositoare pentru copii, așa cum obișnuiesc unele cadre la clase mai mari, punînd accent mai mult pe formă.

În practica școlară, am observat că lecția de lectură de comunicare de noi cunoștințe poate îmbrăca forme variate. Le vom explica pe rînd, pe scurt.

1. *Lectură simplă: întreaga bucată se citește într-o singură oră,* adică activitatea de bază a lecției este lectura unei bucăți, care se poate citi în 20, maximum 40 de minute. Așa s-a procedat cu „Punguța cu doi bani" de I. Creangă, în restul orei desfășurîndu-se activități cum am arătat mai sus.

2. Cînd operele propuse pentru lectură sînt scurte (schițe, poezii) ele se pot grupa, deci vom citi *mai multe bucăți în aceeași oră;* așa s-a desfășurat o lecție la clasa a II-a în care s-a citit din volumul „Prisaca" de Tudor Arghezi.

3. *Povestire-adaptare,* adică în loc să citim în întregime bucata într-o singură oră, o povestim întocmai sau o adaptăm; dacă este în versuri, o transformăm în proză. În acest fel procedăm cînd operele sînt mai grele (în special ca vocabular) sau cînd sînt prea lungi, ca de exemplu unele basme în versuri de Victor Eftimiu („Prichindel") sau basmul „Ianoș Viteazul" de Petöfi Sandor.

4. Putem folosi și o cale mixtă, în cazul operelor lungi, adică ambele forme de activitate amintite mai sus — și *lectura* și *povestirea.* Deci, citim unele fragmente și povestim altele. În felul acesta s-a procedat la studierea operei „Dumbrava minunată" de M. Sadoveanu (clasa a III-a).

5. *Lectura sau lectura îmbinată cu povestirea, planificată în două ore consecutive* se practică mai puțin și nici nu este recomandabilă. Dacă totuși ne propunem o astfel de organizare, atunci cele două ore nu trebuie să fie prea depărtate. Uneori se poate face o inversare în orar. În felul acesta s-a organizat citirea cărții „Bondocel își alege o meserie".

6. *Lectura în clasă și continuarea ei acasă* se practică în cazul operelor lungi și numai la clasele a III-a și a IV-a. În cazul acesta se procedează în felul următor: citim în clasă în așa fel ca la sfîrșitul orei să ajungem la un fragment

foarte interesant și ne oprim, cerînd copiilor să continue acasă. În acest fel s-a procedat cu „Neghiniță" de Cezar Petrescu. Procedeul acesta însă nu se poate aplica decît dacă avem un număr suficient de cărți, ca să poată citi cît mai mulți copii.

7. Prin *lectură tematică* înțelegem lectura, povestirea și comentarea mai multor bucăți cu aceeași temă sau cu o temă foarte apropiată, fie că sînt sau nu de același autor. În acest caz se fac și sumare comparații între diferite opere. Așa s-a procedat la lecția în care s-au citit poeziile „Iarna" de Vasile Alecsandri și „Iarna pe uliță" de George Coșbuc.

8. Putem avea și lecții de lectură destinate cunoașterii sau *prezentării unui autor*. Un exemplu foarte bun este următorul: cînd Tudor Arghezi a împlinit 80 de ani, am asistat la o oră interesantă de lectură la clasa a III-a. S-a vorbit copiilor, pe înțelesul lor, despre viața și despre creația marelui scriitor, închinată poporului, s-a întuit portretul acestuia, apoi au fost prezentate volumele „Prisaca", „Cartea cu jucării" și „Cartea mea frumoasă", din care s-au citit fragmente.

La clasa a III-a și a IV-a se folosesc toate formele enumerate mai sus, la clasa I și a II-a însă se practică mai ales primele patru forme.

Lecții privind formarea de priceperi și de deprinderi la lectură sînt acelea în care nu citim bucăți noi, ci urmărim să le formăm copiilor deprinderea de a povesti sau de a interpreta anumite laturi ale bucăților cunoscute: conținut tematic, personaje, cuvinte-expresii. Acest fel de lecții pot alterna cu lecțiile în care se citește o bucată nouă.

O asemenea lecție poate avea următoarea structură:

1. Copiii sînt întrebați ce au citit în ora trecută de lectură, apoi îi anunțăm că în această oră nu vom citi o bucată nouă, ci vom povesti și vom discuta despre ceea ce am citit pînă acum.

2. Urmează povestirea copiilor sau răspunsuri la întrebările puse de învățător, Iată întrebările puse la bucata „Bondocel își alege o meserie": Ce fel de copil era Bondocel? De ce fiecare om trebuie să aibă o meserie? Dar ce înseamnă meserie? Voi știți ce spune poporul despre meserie? („Meseria este brățară de aur" — se explică sumar proverbul) etc. Cînd v-am citit această bucată, v-am explicat cîteva cuvinte. Să vedem dacă mai știți ce înseamă a traversa? Ce greșeală fac unii copii cînd traversează strada? etc.

3. În continuare, se expun concluziile învățătorului asupra felului cum au reușit copiii să îndeplinească cerințele sale.

4. Ca temă li se dă să povestească acasă, ca să nu uite, ce au discutat în clasă în legătură cu bucata sau cu bucățile respective de lectură.

Lecții de verificare și control la lectură pot avea loc mai rar, deoarece controlul se face, de fapt, în fiecare oră. Ele se desfășoară de obicei oral și au drept scop să constate dacă elevii au înțeles bine și au reținut o anumită bucată sau un grup de bucăți citite. Astfel de ore se organizează mai ales la clasa a III-a și a IV-a. Pentru desfășurarea lor vom stabili precis ce anume vom cere copiilor să povestească și să interpreteze, ce anume întrebări le vom pune, indicîndu-le cu 1—2 săptămîni înainte ce să citească, ce să repete independent, ca apoi în clasă să arate ce au citit, cum au citit. În cadrul lecției ei vor povesti fragmente, vor răspunde la întrebări etc. Verificarea și controlul nu vor fi rigide. Un foarte bun control este cel oral, lecția asemănîndu-se cu cea descrisă mai înainte privind formarea de priceperi și de deprinderi. Trebuie să găsim forme de verificare și control care să antreneze cît mai mulți copii. Controlul se va efectua și asupra notărilor pe care și le-au făcut elevii despre cărțile citite. La clasa a IV-a se poate încerca și o verificare scrisă — răspunsuri la întrebări ușoare, cu caracter general, cum ar fi : Ce am sim-

ţit cînd am citit bucata..., sau întrebări legate direct de o operă oarecare.

Lecţii de repetare-sistematizare se ţin numai la sfîrşitul unei etape de muncă şi se referă totdeauna la mai multe opere citite. În aceste lecţii se foloseşte povestirea (unor fragmente semnificative), dar mai ales conversaţia. Acum se fac comparaţii între diferite acţiuni sau personaje şi se ajunge la un mai mare grad de generalizare. Iată, spre exemplu, la clasa a III-a, avem prevăzute în programă mai multe lucrări din care se pot selecta idei interesante despre raportul copiilor cu părinţii şi bunicii lor: „Amintiri din copilărie" de I. Creangă, „Bunica" de Şt. O. Iosif, „Bunica" şi „Bunicul" de B. Ştefănescu-Delavrancea, „Dumbrava minunată" de M. Sadoveanu. La clasa a IV-a putem grupa, de asemenea, poezii sau fragmente în proză care au ca temă aspecte din viaţa copiilor: „Vasile Porojan" de V. Alecsandri, „Domnul Goe" de I. L. Caragiale, „Neghiniţă" de Cezar Petrescu etc. sau bucăţi despre natură, temă bogat reprezentată în programă.

Lecţiile de repetare-sistematizare sînt *lecţii bilanţ* şi se ţin mai ales la clasele mai mari. Organizarea lor se face de obicei cronologic, adică se repetă, de exemplu, fragmentul din „Amintiri din copilărie", apoi schiţele lui Delavrancea şi aşa mai departe, iar la urmă se pun întrebări de sintetizare: Ce bucăţi am repetat? Ce am aflat din aceste bucăţi de lectură despre bunici? De ce îi iubim pe bunici? Dar o astfel de lecţie se poate organiza şi *tematic*, adică pe idei care sînt comune tuturor operelor în cauză: bunătatea şi dragostea părinţilor şi bunicilor pentru copii; voioşia şi zburdălnicia copiilor etc.

Deşi de lectura în afară de clasă nu ne ocupăm în acest articol, totuşi, întrucît lecţiile de lectură se leagă strîns de aceasta este necesar, cel puţin, să amintim că se pot desfăşura cu copiii numeroase şi interesante activităţi, care ajută învăţătorului să acţioneze prin mijloace variate pentru dezvoltarea curiozităţii şi a interesului lor pentru lectură, ştiut fiind că învăţătorul nu trebuie *doar să recomande* copiilor: citiţi cutare bucată sau cutare carte, ci trebuie să creeze climatul favorabil acestei activităţi. Citãm următoarele forme: recenziile; serile de întrebări şi răspunsuri; concursuri de recitări; lecturi; povestiri sau „cine ştie cîştigă"; călătorii pe hartă — urmărirea acţiunii sau a descrierii (la clasa a IV-a: Delta Dunării; Fram, ursul polar; Romînia pitorească etc.); povestirea în lanţ; întîlniri cu scriitorii; vizite la biblioteci; şezători literare sau matinee (cu expuneri, recitări, lecturi, povestiri, dramatizări, cîntece pe versuri din autorii respectivi, ghicitori literare etc.); prezentarea de diapozitive, diafilme şi filme literare; excursii literare. Aceste activităţi, deosebit de atractive, nu trebuie înţelese unilateral, numai ca activităţi în afara clasei, ci o bună parte din ele se pot folosi cu succes chiar în cadrul orelor de lectură. Orele de lectură devin mai antrenante cînd se folosesc ghicitori literare sau întrebări şi răspunsuri. Cînd ora se desfăşoară pe bază de întrebări, atunci stabilim cu clasa la care anume opere se vor referi întrebările, copiii repetă acele opere, iar noi ne pregătim întrebările pe care le vom pune clasei în timpul lecţiei. Nu trebuie să se confunde tipul de întrebări puse în lecţiile de repetare-sistematizare, sau de verificare şi control, ori cele pentru formarea priceperilor şi deprinderilor, cu tipul de întrebări puse în cazul discutat aici, unde punem întrebări-ghicitori, de exemplu: citim sau reproducem un fragment şi întrebăm din ce operă este luat; citim sau recităm cîteva versuri dintr-o poezie şi le cerem copiilor să continue etc. Am asistat o dată la o frumoasă lecţie de lectură ţinută cu scopul de a *adînci cunoaşterea unor opere citite* — era o lecţie de repetare, îmbinată cu celelalte tipuri de lecţii în care nu se citesc bucăţi noi — şi care s-a desfăşurat în felul următor: s-a dat fiecărui copil cîte o coală

de hîrtie pe care era scris cîte un fragment din una din următoarele opere literare: „Nică fără frică" de Nina Cassian; „Întîmplarea din grădină" de Cicerone Theodorescu; „Baba iarna intră-n sat" de Otilia Cazimir ș. a. Copiii au citit pe rînd fragmentele primite, iar ceilalți copii au arătat din ce bucată sînt luate și au povestit-o. După aceea s-au pus și cîteva întrebări de ordin general.

Tot pentru stimularea lecturii se mai folosesc forme expozitive sau vizuale (pe lîngă cele verbale amintite mai sus), astfel: colțul cărții, organizat pe clasă sau pe școală (cu desene, false coperte, portrete, liste de cărți recomandate, extrase, îndrumări pentru lectură etc.); standuri; expoziții; vitrine; albume literare; fotomontaje etc.

Condiția esențială a bunei organizări și desfășurări a lecțiilor de lectură este, în primul rînd, *o cît mai temeinică pregătire a cadrelor didactice* privind cunoașterea importanței acestui fel de lecții și a lecturii în general. Vorbind despre pregătirea *învățătorului sau profesorului, și în cazul* lecturii, putem vorbi despre o pregătire generală — științifică, literară și pedagogică — însoțită de o temeinică pregătire ideologică, dar putem vorbi și de o pregătire specială pentru fiecare lecție în parte.

Învățătorul sau profesorul trebuie să fie un om cu multă sensibilitate, un om entuziast, un om mereu nou, prin adaosul zilnic ce-l face pregătirii sale pedagogice, prin acumularea experienței, prin lectură, prin cunoașterea realităților sociale. Este de neînchipuit un adevărat educator (de orice grad și de orice specialitate) care se închistează strict în buchea manualului și se mărginește la rutina tocită a unei experiențe acumulate. Un cadru didactic trebuie să fie mereu tînăr, iar acestei tinereți permanente să i se adauge căutările zilnice pentru perfecționarea măiestriei sale pedagogice.

Orice educator trebuie să știe că literatura, reflectînd realitatea în imagini artistice, are în același timp o mare valoare cognitivă. Trebuie să știe că literatura pentru copii s-a dezvoltat istoric, o dată cu întreaga literatură, că operele mai vechi se grupează în: opere scrise special pentru copii („Capra cu trei iezi", „Povestea gîștelor", „Dumbrava minunată" etc.) și opere scrise fără intenția specială de a se adresa copiilor, dar potrivite lor prin conținut și formă („Moș Ion Roată și Unirea"; „Vasile Porojan"; „Domnul Goe"; legendele istorice ale lui Bolintineanu etc.) și că această literatură, dinainte de 1944, trebuie valorificată de pe pozițiile ideologiei marxist-leniniste.

Este necesar ca învățătorii și profesorii să cunoască atenția care se acordă literaturii pentru copii, ca parte integrantă a literaturii și ca o valoroasă forță educativă. Deosebit accent se va pune pe literatura noastră contemporană. Prin lectura operelor literare actuale, copiii percep mai bine realitățile noastre din prezent, ea le oferă imaginea noii vieți a patriei socialiste. Copiii trăiesc, alături de întîmplările și de eroii bucăților literare, bucuria vieții noi.

Respectînd programa, dar îmbogățind-o continuu, învățătorul va îmbina *judicios* lectura literaturii noastre pentru copii creată înainte de 23 August 1944 cu literatura nouă. Va ține seama că, scrisă sub îndumarea partidului, literatura actuală este creată de pe o clară poziție de clasă și chiar genul aparent mai puțin legat de realitate — basmul actual — are un profund caracter educativ, reflectînd noile condiții social-istorice în care trăiește poporul romîn. De aceea, învățătorul trebuie să cunoască bine tematica literaturii actuale și cele mai de seamă realizări, fiind la curent cu tot ce apare valoros an de an.

Învățătorii și profesorii trebuie să fie pasionați cititori ai literaturii. Orice carte recomandată copiilor va trebui să fie citită mai întîi de ei. Acei care-și reîmprospătează continuu cunoștințele literare și metodice, acei care citesc mereu vor privi

mai larg problemele legate de lectură, vor înțelege mai bine rostul acestor lecții, le vor organiza și desfășura la un înalt nivel pedagogic și ideologic, știind să descifreze și să fructifice în lecții valoarea instructiv-educativă a fiecărei bucăți literare.

Cadrele didactice trebuie să citească nu numai literatura ca atare, ci și lucrările și revistele de îndrumare, ca de pildă, „Biblioteca pentru copii", „Să le dezvoltăm celor mici dragostea pentru carte" de Ștefania Alexandrescu, revista „Călăuza bibliotecarului" etc.

În organizarea lecțiilor de lectură la clasele I—IV cadrele didactice trebuie să țină seama de *psihologia copiilor de această vîrstă*. Se va avea în vedere faptul că elevii mici participă intens la lectură, își exteriorizează foarte ușor sentimentele și trec ușor de la o stare la alta.

Se va ține cont, de asemenea, de faptul că imaginația copiilor la început este mai mult reproductivă și că treptat devine creatoare, iar atenția în primele clase este puțin stabilă și este necesar să fie stimulată prin mijloace variate: calitatea operei literare, forma de prezentare, materialul intuitiv etc. În ce privește mai ales clasele a III-a și a IV-a, nu trebuie să se uite că la această vîrstă apar și se dezvoltă sentimentele sociale.

Avînd pregătirea pedagogică și psihologică necesară și ținînd seama de principalele trăsături caracteristice ale copiilor, educatorul va ști pentru ce clasă și pentru ce vîrstă este potrivită o anumită operă literară și ce probleme educative ridică ea.

O altă problemă privind pregătirea învățătorului pentru lecțiile de lectură și care condiționează mult reușita lor este aceea a *citirii și povestirii artistice*. Profesorul sau învățătorul trebuie să citească și să povestească expresiv, ținînd cont de toate regulile citirii expresive: intonația generală și parțială (pe fragmente) a bucății, pauzele, ritmul etc. Referindu-se la această problemă, poetul George Coșbuc a scris următoarele: „Dacă nu știi să povestești copiilor naiv și simplu, atunci ești în rolul aceluia care predică flămînzilor despre binefacerile postului. Ca să poți povesti copiilor trebuie să-i iubești, trebuie să cauți a le pricepe firea și lumea aparte în care trăiesc, să știi să cobori pînă la nivelul personalității lor, considerîndu-i ca și pe oamenii în vîrstă. Trebuie să iei parte împreună cu dînșii la toate manifestările lor sufletești, într-un cuvînt, rămînînd om mare, să fii cît se poate de copil" [2].

Ca îndrumător al lecturii copiilor, învățătorul și profesorul de limba romînă trebuie să fie buni pedagogi și buni psihologi, pentru a fi îndrumători științifici ai cititorilor, chiar de la începutul acestei activități.

Cunoașterea literaturii pentru copii și a valorii ei educative, în primul rînd, cunoașterea studiilor despre literatura pentru copii și cunoașterea psihologiei cititorului, în al doilea rînd, iar acestea — orientate în permanență de ideologia marxist-leninistă — formează bazele științifice ale pregătirii educatorilor pentru această frumoasă și de răspundere activitate: îndrumarea lecturii copiilor.

Încheind studiul de față despre lecțiile de lectură la clasele I—IV, trebuie să arăt că n-am epuizat problema, ci am formulat numai unele concluzii care mi s-au părut că ar putea contribui la îmbunătățirea acestui important sector de muncă în școlile noastre.

Lector univ. ION CIRLAN
Institutul pedagogic Galați

2 Prefață la cartea „Povestiri din copilărie", de Sergiu Cujbă, 1896, pag. 6. Citat în: Ilie Stanciu: Copilul și cartea, p. 27.

DE PESTE HOTARE

ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN AFRICA

Continentul african, cu aproape 250 milioane de locuitori [1], cu 53 de state, dintre care pînă în prezent 35 și-au dobîndit independența — reprezentînd aproximativ 80% din teritoriul Africii — iar celelalte se află încă în luptă pentru scuturarea jugului colonial, ridică pe arena luptei sociale, naționale, economice și culturale, probleme de a căror dezlegare depinde gradul și ritmul dezvoltării acestor state, pentru a ajunge cît mai repede la nivelul exigențelor contemporaneității.

Privitor la situația acestui continent, subliniem că a avut cel mai mult de îndurat de pe urma jugului colonial.

Colonialismul s-a manifestat în Africa în formele sale cele mai monstruoase, aducînd prejudicii incalculabile popoarelor africane. Cotropitorii nu numai că jefuiau fără rușine și exploatau crunt pe băștinași, dar urmăreau și oprimarea morală a africanilor, să le înfrîngă voința de împotrivire, silindu-i astfel să renunțe, cel puțin pentru o perioadă oarecare de timp, la speranța în posibilitatea unei dezvoltări independente. Măsurile luate de colonialiști aveau menirea să eternizeze sistemul colonial în Africa.

Începînd din secolul al XV-lea, Africa s-a transformat după cum spunea K. Marx [2], într-o „rezervație de vînătoare a negrilor". Începînd din momentul cînd Vasco de Gama a întemeiat prima colonie europeană pe coasta de răsărit a Africii și pînă astăzi, popoarele africane au cunoscut urmările „misiunii civilizatoare" a colonialiștilor, sub toate aspectele.

În perioada dominației coloniale, africanilor li s-au răpit toate libertățile, pînă și dreptul de a-și numi patria în graiul lor.

„Dacă cuceritorii din antichitate, fiind oarecum neșlefuiți, afirmau pe față că întreprind războaiele pentru pradă, pentru a subjuga și a ucide, în epoca modernă, cuceritorii fiind oameni „civilizați", au făcut totul „în numele domnului", prădau spre binele celor prădați, ucideau spre binele celor uciși, le aduceau alcool, texte sfinte, mărgele colorate, lanțuri și biciul ș. a., numai să-i ferească, numai ca să-i „civilizeze pe negrii" [3].

Popoarele Africii nu s-au împăcat niciodată cu oprimarea colonială. Lupta lor pentru eliberarea națională nu a început în zilele noastre, ci are o veche tradiție. Năzuința spre eliberare de sub dominația străină, care duce astăzi continentul african spre victorie, i-a fost proprie, atît în prima perioadă a colonizării, cît și în anii cei mai negri ai regimului colonial, în

[1] Vezi *„Afrique"*, în Dictionnaire encyclopèdique pour tous, Petit Larousse, Paris, 1964, p. 1126.

[2] Probleme internaționale nr. 1—2 (24—25), ianuarie 1962, p. 109.

[3] D. Livingstone: *Călătorii și cercetări în Africa de Sud*, Editura științifică, București, 1962, p. 5.

60641

timpul împărțirii imperialiste a continentului.

Cotropirea teritoriilor din Africa și crearea regimului colonial au fost urmate în general de războaie de eliberare, de răscoale ale populației băștinașe.

„Binefacerile civilizației" impuse prin violență africanilor au făcut ca populația Africii, care înainte de venirea europenilor cotropitori (secolul al XVI-lea) reprezenta aproximativ 20% din populația globului, să reprezinte în momentul de față numai 8%[4].

În domeniul politic, colonialismul a adus africanilor o totală lipsă de drepturi. Băștinașii au fost înlăturați cu desăvîrșire din viața politică, lipsiți de cele mai elementare drepturi și libertăți. Într-o serie de colonii au fost introduse legi rasiale, iar în unele din ele acestea se mai mențin și azi.

În domeniul economic, colonialismul a mutilat economia țărilor africane, imprimîndu-i adesea un caracter de monocultură. Colonialismul a creat un sistem de exploatare prădalnică a bogățiilor Africii, și, în primul rînd, de cruntă exploatare a oamenilor.

Pe bună dreptate, afirmă africanii că actuala civilizație occidentală este în mare măsură clădită pe munca de ocnaș a popoarelor africane și pe bogățiile solului și ale subsolului ei, care le-au fost furate.

Colonialiștii au jefuit Africa, nu numai în sensul strict al cuvîntului, ci și prin faptul că au ținut-o departe de progresul științei și tehnicii din restul lumii, împingînd-o la periferia civilizației. Pentru a justifica înrobirea popoarelor din acest continent, colonialiștii au născocit mitul potrivit căruia, pînă la venirea europenilor, acest continent ar fi fost populat de sălbatici, care nu aveau nici istorie, nici cultură și se exterminau între ei prin războaie. Dar astăzi, este cunoscut faptul că Africa reprezintă leagănul uneia dintre cele mai vechi civilizații. Amintim în acest sens numai faptul că, cu cîteva milenii înainte de era noastră, în fertila vale a Nilului se formase un mare stat. Aci era cunoscută scrierea, se dezvoltaseră unele științe, ca: matematica, astronomia, medicina, fuseseră construite complicate sisteme de irigație, temple, piramide ș.a.

Așa cum reiese din unele materiale și cercetări, în Africa au fost pentru prima oară topite și prelucrate metalele. Considerînd Africa ca patria metalurgiei, etnograful american Franz Boos[5] arăta că negrii au adus o contribuție deosebită la opera de dezvoltare timpurie a industriei fierului.

Acapararea Africii de către colonialiști a dus la descopunerea vechii structuri a societății africane și la distrugerea sistematică a valorilor culturale ale acestui continent.

Cu privire la învățămînt, Africa este unul dintre cele mai înapoiate continente.

Puterile imperialiste din Europa Occidentală au folosit toate mijloacele pentru a menține popoarele africane în întunericul neștiinței și inculturii. Analfabetismul în masă în rîndurile africanilor a fost una din cele mai cumplite arme folosite de imperialiști împotriva băștinașilor. Dacă a fost dezvoltat sporadic un învățămînt rudimentar în unele țări africane, el a fost sprijinit de către cotropitori numai în măsura în care le era necesar. În general, ei au împiedicat, însă, în mod conștient, dezvoltarea învățămîntului și a culturii.

Numărul mic de școli înființate de colonialiști era destinat pentru copiii personalului administrației lor, aceste școli fiind inaccesibile populației băștinașe. Din aceste școli cele mai răspîndite au fost școlile misionarilor, în care elevii primeau primele noțiuni de scris, citit, învățarea cîntecelor bisericești, în calitate de profesori fiind numai preoții misionari.

---

[4] *Africa azi*, Editura politică, București, 1962, p. 50 și *Probleme internaționale* nr. 1—2 (24—25), ianuarie 1962, p. 100.

[5] *Probleme internaționale* nr. 1—2 (24—25), ianuarie 1962, p. 98.

Pentru africani exista un număr restrîns de şcoli elementare, unde copiii băştinaşilor primeau primele cunoştinţe, bineînţeles şi acestea exclusiv într-una din limbile europene, de regulă limba puterii coloniale respective.

Reprezentanţii bisericii, în general (romano-catolică, anglicană sau islamică) au fost cei mai înverşunaţi duşmani ai dezvoltării ştiinţei şi culturii în Africa. Ei au servit interesele puterilor coloniale, interesele monopolurilor, ai căror exponenţi erau.

Sub presiunea maselor, în lupta de eliberare naţională, se prăbuşesc azi ultimele temelii ale colonialismului în Africa. Mereu noi popoare africane păşesc pe drumul larg al independenţei naţionale şi al progresului social.

Un rol de frunte în lupta de eliberare naţională l-a avut şi-l are clasa muncitoare, proletariatul, care demonstrează, aci ca şi în Europa, America de Sud etc., că este forţa cea mai activă şi consecventă în lupta antiimperialistă. Clasa muncitoare din Africa numără în rîndurile sale circa 10—11 milioane de oameni. Proletariatul exercită o puternică influenţă organizatoare asupra celorlalte pături: ţărănimea, mica burghezie, intelectualitatea ş. a.[6]. Clasa muncitoare, condusă de partidele comuniste şi muncitoreşti, luptă pentru eliberarea naţională şi socială, pentru înfăptuirea consecventă a sarcinilor revoluţiei *naţionale, democratice, antiimperialiste.*

În această luptă, popoarele africane se bucură de sprijinul ţărilor socialiste şi al tuturor forţelor progresiste din lume. Formarea noilor state independente şi avîntul general al mişcării de eliberare naţională au ridicat în faţa popoarelor o serie de probleme.

Cu privire la învăţămînt, iată unele probleme de bază care frămîntă tinerele state africane:

— Democratizarea învăţămîntului.

— Africanizarea învăţămîntului, în funcţie de tradiţiile social-istorice ale Africii.

— *Schimbarea structurii învăţămîntului şi* alcătuirea programelor şi manualelor conform cu cerinţele dezvoltării economice şi social-culturale.

— Limba în care trebuie să se desfăşoare procesul instructiv-educativ ş.a.

Dobîndirea independenţei politice a deschis popoarelor africane largi posibilităţi şi perspective pentru progresul în domeniul ştiinţei, învăţămîntului şi culturii. Ele năzuiesc cu sete spre ştiinţă, spre dezvoltarea culturii naţionale, fiind conştiente că consolidarea vieţii social-politice şi economice a ţărilor lor depinde, în bună parte, de răspîndirea ştiinţei de carte. Iată de ce problema alcătuirii unui sistem naţional şi democratic de învăţămînt preocupă în egală măsură toate statele africane care au obţinut independenţa.

De aceea, chiar în primii ani după eliberare, se constată într-o serie de state din Africa succese remarcabile în domeniul învăţămîntului. Astfel, la Conferinţa statelor africane cu privire la dezvoltarea învăţămîntului de la Addis-Abeba (15—25 mai 1961), organizată de U.N.E.S.C.O. şi Comisia economică a O.N.U. pentru Africa, delegaţii tinerelor state arătau că guvernele lor alocă pentru necesităţile învăţămîntului 17%, 20% şi chiar 23% din bugetul statului, încă din primul an al existenţei lor ca ţări independente. În Nigeria, Uganda, Guineea, Tanganica şi Congo (capitala Leopoldville) această alocaţie se ridică pînă la 30—40% din totalul prevederilor bugetare. Numai Guineea, în primii trei ani de independenţă a investit pentru nevoile învăţămîntului o sumă egală cu aceea pe care colonialiştii au alocat-o în 60 de ani de stăpînire a acestei ţări. De altfel, autorităţile coloniale nu atribuiau mai mult învăţămîntului decît 5% din buget, revenind anual pe cap de locuitor sume infime, variind între 0,80 dolari în Ciad, în anul 1958, şi 4,90 de dolari în Ghana, în anul 1959. Aceste state au devenit acum independente.[7]

[6] *Africa azi,* Editura politică, Bucureşti, 1962, p. 39.

[7] Vezi articolul: *Problemele învăţămîntului în Africa,* în revista Probleme ale păcii şi socialismului nr. 5/1963, p. 49.

Datorită unei asemenea situații, nu ne poate mira faptul că în Tanganica, în momentul dobîndirii independenței, existau doar doi juriști africani și nici un inginer[8].

Desigur, problema finanțării învățămîntului nu se realizează numai din bugetul statului. Datorită condițiilor specifice în care se dezvoltă țările africane, o contribuție substanțială la cheltuielile de organizare a instrucției și educației o aduce și populația. Astfel, în unele țări există un impozit special pentru învățămînt și se mai percep taxe școlare. Dar aceste sume nu constituie decît o parte din sumele necesare pentru acoperirea adevăratelor nevoi ale școlii. De aceea, numeroase state africane își unesc eforturile în rezolvarea diverselor probleme comune, cum ar fi cea a pregătirii cadrelor, așa cum au procedat — în 1963 — Kenia, Uganda și Tanganica, care au creat o Universitate pe baza colegiului regal din Nairobi, a colegiilor universitare din Campela și Dar-Es-Salam. Această Universitate a Africii Orientale are cinci facultăți [9].

Înainte de a vedea cum se încearcă soluționarea diverselor probleme legate de organizarea învățămîntului în țările din Africa vom arăta care sînt aceste probleme principale și actuale ce stau în fața tinerelor state africane, în domeniul școlii. În această privință, în Raportul final al Conferinței statelor africane din 1961 de la Addis-Abeba, găsim atît sarcinile, cît și soluțiile preconizate în vederea rezolvării problemelor învățămîntului în statele participante. Această conferință a întrunit reprezentanții a 39 de state africane și delegații din alte 24 de state — invitați în calitate de observatori, precum și specialiști din numeroase instituții ale O.N.U. Conferința a avut drept scop — așa cum se arată în raportul final — să ofere statelor africane posibilitatea să-și definească nevoile lor, cele mai acute, în materie de educație și să stabilească un plan provizoriu pe un termen mai scurt și altul de perspectivă, pentru dezvoltarea educației pe scară continentală, bazîndu-se pe prioritățile stabilite pentru dezvoltarea economică a regiunii [10]. În funcție de acest obiectiv, au fost examinate în cadrul ședințelor plenare următoarele probleme: nevoile dezvoltării economice și sociale și învățămîntul; învățămîntul ca una din bazele dezvoltării economice și sociale; mijloacele de realizare a cooperării internaționale destinate să ușureze elaborarea și punerea în practică a programelor școlare pentru dezvoltarea învățămîntului; dezvoltarea învățămîntului potrivit cu particularitățile culturii popoarelor africane.

De asemenea, în cadrul comisiilor au fost discutate și probleme, ca: finanțarea și planificarea învățămîntului; conținutul și metodele educației școlare; pregătirea cadrelor didactice; elementele și modalitățile unui învățămînt general, care să corespundă exigențelor pregătirii tehnice și profesionale a specialiștilor; educația adulților.

În încheiere, Conferința a adoptat „Sinteza planului de dezvoltare a educației în Africa", cuprinzînd două părți: prima parte prevede dezvoltarea învățămîntului în anii 1961—1966, iar a doua parte în perioada 1961—1980.

Conferința a preconizat că la sfîrșitul perioadei de 20 de ani se vor atinge următoarele obiective în domeniul instrucției: a) învățămîntul primar va deveni general, gratuit și obligatoriu; b) învățămîntul secundar va cuprinde 30% din absolvenții școlii primare; c) învățămîntul superior va cuprinde 20% din absolvenții școlilor secundare; d) se vor depune eforturi continue de îmbunătățire calitativă a școlilor și universităților africane [11].

---

8 *African-One-Party States*, Ed. by G. M. Carter, Ithaca. N. Y., 1962.

9 D. K. Ponomarev: *Popoarele Africii învață*, Sovetskaia pedagoghika nr. 4/1964.

10 Conférence d'états africains sur le développement de l'éducation en Afrique, Addis-Abéba 15—25 mai 1961 — Rapport final, p. V.

11 Rapport final, Aperçu d'un plan de développement de l'éducation en Afrique, p. 20—21.

Procentul de şcolarizare a tineretului va creşte în cele trei grade de învăţămînt, în diverse etape ale perioadei de 20 de ani, în funcţie de dezvoltarea şi de crearea condiţiilor materiale, după cum urmează [12].

Gradul de învăţămînt	1961—62 %	1965—66 %	1970—71 %	1980—81 %
Învăţămîntul primar	40	51	71	100
„ secundar	3	9	15	23
„ superior	0,2	0,2	0,4	2

Aşadar, „piramida învăţămîntului" în Africa poate fi exprimată — pe anul 1960 — prin relaţia 40;3;0,2, în care termenii reprezintă procentajul de înscrieri în cele trei grade de învăţămînt, raportat la efectivul populaţiei şcolare; obiectivele planului de dezvoltare se vor traduce — în 1965 — prin atingerea cifrelor 51;9;0,2 şi în 1980 prin relaţia 100;23;2 [13].

Pentru realizarea acestui plan, care va aduce ţările Africii la nivelul reclamat de dezvoltarea lor social-economică, sînt necesare peste 6 miliarde de dolari, din care mai mult de jumătate vor trebui să le dea înseşi statele africane, iar pentru rest conferinţa a apelat la statele membre ale O.N.U., spre a acorda ţărilor africane ajutor: în bani, cadre didactice, specialişti, manuale, material didactic etc.

La această sumă de 6 miliarde de dolari s-a ajuns plecîndu-se de la următoarele date: numărul elevilor care urmează să fie primiţi în *şcolile primare* trebuie să crească anual cu 5%, astfel ca în 5 ani să sporească de la 11 milioane la 15 milioane, ceea ce va reprezenta 59% din efectivul copiilor de vîrstă şcolară. Cheltuielile pentru instruirea unui elev pe an a fost calculat la 20 dolari (americani), iar construirea unei clase pentru 50 de elevi la 1 500 de dolari. Materialul de instruire a fost calculat la 7,5 dolari pentru fiecare elev.

În acelaşi timp, în plan sînt prevăzute şi cheltuielile pentru repararea şcolilor existente şi pentru utilarea lor cu cele necesare procesului instructiv-educativ.

Pentru *învăţămîntul mediu*, care în bună parte trebuie să devină sursa principală de cadre didactice pentru primul grad de învăţămînt, cheltuiala de instruire pentru fiecare elev s-a stabilit la 1 000 de dolari.

Cît priveşte *învăţămîntul superior*, s-a calculat că pentru instruirea unui student la facultăţile tehnice şi de ştiinţele naturii cheltuielile se vor ridica la 1 600 dolari, iar la 800 dolari pentru un student de la ştiinţele umaniste.

Necesităţile financiare ale statelor africane pentru a-şi crea sistemul lor de învăţămînt s-au dovedit mult mai mari decît cele prevăzute iniţial în planul pe 20 de ani. De aceea, s-a elaborat de conducerea U.N.E.S.C.O., în 1961, un program suplimentar cu privire la ajutorul financiar etc.

Acest program prevede:

— trimiterea în Africa a cadrelor didactice şi plata muncii lor; ajutor pentru construirea clădirilor şcolare; ajutor pentru tipărirea manualelor; procurarea utilajului şcolar ş. a.

Structura învăţămîntului în Africa. Învăţămîntul din Africa este organizat pe 3 grade de şcoli: primare, secundare şi superioare (universităţi, institute şi academii).

Afară de aceasta mai sînt cursuri speciale pentru adulţi.

Cu privire la *învăţămîntul primar*, planul de dezvoltare pe 20 de ani prevede ca

[12] *Ibidem*, p. 21.

[13] Rapport final. Aperçu d'un plan de développement de l'éducation en Afrique, p. 23.

în 1980 durata studiilor primare să fie de 6 ani; învățămîntul primar să fie gratuit și obligatoriu pentru toți copiii de vîrstă școlară; numărul mediu de elevi pe clasă să fie de 35; patruzeci și cinci de învățători din o sută să aibă la bază studiile secundare, completate cu o pregătire generală și profesională de 5 ani; 45% din învățători să fie cu școala primară completă, avînd și o pregătire profesională prin cursul special de 4—6 ani, iar restul să aibă școala primară completă și cel puțin 2—3 ani de predare; să fie cîte un inspector pentru 5 000 de elevi [14].

Prevederile planului precizează că *învățămîntul mediu* va fi în general de 6 ani, împărțit în două cicluri de cîte 3 ani: primul ciclu îl constituie învățămîntul inferior, iar al doilea ciclu școlile profesionale tehnice și normale și „școlile medii de învățămînt general de tip clasic".

Învățămîntul mediu va fi urmat de aproximativ 30% din absolvenții cursului primar. Din aceștia o treime va urma învățămîntul general de tip clasic, iar restul vor frecventa celelalte tipuri de școli.

Învățămîntul superior. În 1980, în învățămîntul superior vor intra 20% din absolvenții învățămîntului mediu, iar din aceștia 60% vor urma facultățile cu profil real (științe și tehnică).

Desigur, acestea sînt perspective către care se îndreaptă învățămîntul din tinerele state africane.

Avînd de cuprins un număr mare de copii de vîrstă școlară și lipsind clădirile respective, în multe state din Africa s-a organizat campanii pentru răspîndirea științei de carte sub deviza „Școala sub copac" (Camerun) sau „Școala deschisă" (Nigeria) școli în care adesea alături de copii învață și oameni adulți. Greutățile în organizarea școlii nu se limitează numai la lipsa de clădiri, ci și la lipsa de materiale și rechizite școlare. Adesea, aceeași tablă neagră circulă de la o clasă la alta sau se folosesc aceleași caiete de mai mulți elevi. De cele mai multe ori, elevii stau jos, pe pămîntul gol, fără taburete.

Cît privește problema manualelor, aici situația este tot atît de grea ca și în privința construcțiilor școlare. Instruirea se face de multe ori fără manuale, iar manualele care erau folosite în puținele școli organizate de colonialiști erau complet rupte de realitățile din Africa și oglindeau stări de lucruri cu totul străine popoarelor din acest continent, fiind elaborate și editate în metropolă sau în alte părți ale globului.

Din păcate și astăzi mai sînt folosite asemenea manuale în unele state africane! Populația învață adesea după manualele rămase din timpul vechii puteri coloniale, în care se descriu plante pe care copiii nu le-au văzut niciodată sau se vorbește despre civilizația greacă, fără să fie amintite aspecte din cultura africană [15] etc.

În privința cunoștințelor de istorie și de geografie situația este similară. Elevii trebuie să rețină o serie de date legate de dezvoltarea istorică a Europei sau să învețe țări, regiuni, orașe, rîuri și mări de pe tot globul, fără să cunoască pe cele din propriul continent. De aceea, editarea manualelor școlare de istorie și de geografie care să cuprindă cunoștințe legate de istoria și de geografia Africii se bucură de o deosebită atenție din partea popoarelor africane. Apariția manualelor de istorie pentru Africa de Apus, în 1961, destinate școlilor elementare a avut o deosebită importanță pentru educație și instrucție. Aici evenimentele istorice, faptele și oamenii sînt prezentate în adevărata lor lumină.

Iată de ce problema elaborării unor manuale care să corespundă condițiilor învățămîntului din Africa, să oglindească realitatea popoarelor africane, cultura și istoria lor, să fie accesibile elevilor, este tot

14 Rapport final, p. 22.

15 Din interviul prof. *Cecil Frank Powell*, președintele Federației mondiale a oamenilor de știință, publicat în Contemporanul nr. 27/1964 sub titlul „Știința și progresul omenirii" de M.Nazaneț.

atît de necesară şi urgentă ca şi construirea de şcoli.

Spre a vedea felul cum se dezvoltă învăţămîntul în statele din Africa şi eficienţa ajutorului U.N.E.S.C.O. şi a altor foruri internaţionale care participă la această acţiune, din timp în timp au loc diverse reuniuni şi conferinţe internaţionale, în care se analizează rezultatele obţinute şi se recomandă măsuri noi.

Astfel, Conferinţa miniştrilor de educaţie ai statelor din Africa participante la executarea „Planului de la Addis-Abeba", care a avut loc în martie 1962, a recomandat să se ia măsuri adecvate într-un anumit număr de sectoare esenţiale, care să uşureze aplicarea acestui plan. Din aceste sectoare enumerăm: crearea şi sprijinirea unui organism de planificare a învăţămîntului; integrarea planurilor de dezvoltare a învăţămîntului în planurile generale de dezvoltare economică şi socială; dezvoltarea pregătirii cadrelor didactice; prioritatea învăţămîntului de grad mediu; în domeniul pedagogiei: studierea tehnicii învăţării limbilor şi orientarea în mod deosebit spre învăţarea unei a doua limbi de mare circulaţie.

Spre a se vedea modul cum au fost aplicate aceste recomandări, a fost organizată anul acesta la Abidjan (Coasta de Fildeş), între 17—24 martie, Conferinţa U.N.E.S.C.O. la care au luat parte miniştrii educaţiei din statele Africii participante la „Planul de la Addis-Abeba".

Din datele statistice publicate de U.N.E.S.C.O.[16] cu privire la dezvoltarea învăţămîntului în fiecare stat african, ca şi din scurtele dări de seamă ce le însoţesc — materiale elaborate de guvernele acestor state — ne putem da seama, pe de o parte, de realizările obţinute în domeniul şcolii, iar pe de altă parte, de numeroasele greutăţi şi lipsuri care frînează această acţiune profund umană de luminare a popoarelor din acest continent. În acest material găsim suficiente indicaţii statistice cu privire la cele trei grade de învăţămînt.

În privinţa *învăţămîntului primar*, planul revăzut de la Addis-Abeba prevede o creştere a şcolarizării copiilor de vîrstă şcolară între 1962/63—1964/65 cu 15,8% faţă de situaţia din 1961.

Din datele prezentate de statele care au aderat la acest plan reiese că această creştere, pentru perioada prevăzută, este de 15,2%, ceea ce înseamnă că practic obiectivul de plan a fost atins.

În anul 1962/63 procentul mediu pentru Africa Mijlocie (a ţărilor participante la plan) reprezenta 40,3%, din populaţia de vîrstă şcolară. Desigur, sînt state în care acest procent este foarte scăzut — ca de pildă în Etiopia 5,4%, Somalia 8,5%, Nigeria 13,8%, iar în alte state cum este Ghana, Gabon, Madagascar, el este mult mai ridicat (vezi tabelul 1 „Progresul realizat în dezvoltarea primului grad de învăţămînt").

Atît statele cu procent de şcolarizare scăzut, cît şi cele cu procent de şcolarizare mai ridicat au realizat progrese, care ne îndreptăţesc să ne exprimăm convingerea că şcolarizarea de 100% a tuturor copiilor va fi realizată înainte de 1980.

Învăţămîntul mediu. Învăţămîntul mediu destinat în trecut, în Africa, numai unui număr foarte restrîns de copii, proveniţi din clasele privilegiate, cunoaşte în prezent o dezvoltare deosebită. Acest lucru nu este întîmplător. În acţiunea de consolidare a independenţei tinerelor state, forurile lor competente caută să africanizeze aparatul de stat, adică să numească funcţionari indigeni în locul europenilor.

Pentru acest motiv se înfiinţează numeroase şcoli medii, iar elevilor săraci li se acordă burse din partea statului. Din Raportul final publicat în urma Conferinţei de la Addis-Abeba reiese că învăţămîntul secundar şi celui superior li se dă o anu-

[16] Vezi „Conférence des ministres de l'éducation des pays d'Afrique participantes à l'execution du plan d'Addis-Abéba", U.N.E.S.C.O., Paris, 1964.

Tabelul nr. 1*

„Progresul realizat în dezvoltarea primului grad de învățămînt"

Statul	Anul școlar și numărul elevilor înscriși să urmeze :			Procentul elevilor înscriși în raport cu întreaga populație de vîrstă școlară		
	1962/63	1963/64	1964/65	1962/63	1963/64	1964/65
Algeria	826 544	916 544	1 006 544	56,2	60,8	65,1
Basutoland	143 590	150 000	156 000	100,0	—	—
Bechuanaland	46 536	54 547	—	63,7	73,7	—
Burundi	111 100	114 500	118 000	—	—	—
Camerun	489 808	—	—	77,4	—	—
Ciad	100 000	—	—	24,5	—	—
Congo (Brazaville)	147 925	158 000	170 000	100,0	—	—
Dahomey	105 320	114 000	123 000	35,7	37,9	39,9
Etiopia	220 953	211 804	231 924	5,4	5,0	5,4
Gabon	61 332	67 000	72 500	90,2	95,7	100,0
Gambia	9 430	10 300	12 200	20,1	21,0	24,1
Ghana	789 000	900 000	1 069 000	75,7	84,5	98,2
Guineea	159 944	210 000	—	34,5	44,4	—
Kenya	735 776	1 029 959	1 130 208	63,7	68,6	73,6
Liberia	74 191	76 401	78 662	37,3	37,6	37,8
Madagascar	545 000	592 000	640 000	65,4	69,5	73,5
Mauritania	18 300	19 000	20 000	16,1	16,4	17,2
Maroc	927 000	1 006 000	—	59,8	63,2	—
Niger	43 556	54 000	64 000	9,8	11,9	13,8
Nigeria	2 666 000	2 750 000	2 834 000	40,4	40,8	41,1
Nyasaland	176 808	200 000	225 000	30,3	33,6	36,9
Senegal	172 750	206 000	241 500	37,6	43,9	50 3
Sierra Leone	98 000	110 000	125 000	22,2	24,3	27,1
Somalia	19 120	21 032	23 135	7,4	7,9	8,5
Sudan	372 400	395 000	425 000	15,4	15,9	16,8
Swaziland	39 263	43 000	46 000	72,7	76,8	79,3
Tanganica	520 000	563 000	610 000	27,3	29,0	30,7
Togo	126 801	—	—	56.9	—	—
Uganda	434 995	450 000	470 000	31,6	32,0	32,7
Republica Arabă Unită	2 962 161	3 191 100	3 698 800	71,4	75,0	84,7
Volta Superioară	81 072	92 000	105 000	14,5	16,0	17,9
Zanzibar	21 777	23 000	24 500	35,1	35,9	37,1

Notă. Unde procentul este indicat 100% aceasta se datorește includerii în școală și a elevilor mai mari decît de vîrsta școlară obișnuită.

mită prioritate de dezvoltare față de cel primar, motivată tocmai prin necesitatea de a se crea cît mai repede cadrele de specialiști de care au nevoie statele africane. „Planurile de dezvoltare economică și socială reclamă efective suficiente de profesori, de tehnicieni, de ajutori de agronomi, de infirmieri, de ajutori de contabili și secretari, de ajutori de medici, de funcționari de birou și în alte domenii care cer

* Datele din tabelele 1, 2 și 3 privind dezvoltarea învățămîntului primar mediu și superior sînt extrase și centralizate din lucrarea : Conférence des ministres de l'éducation des pays d'Afrique participantes à l'execution du plan d'Addis-Abéba, prémière session (17—24 mars 1964).

o pregătire secundară [17]. Iată de ce învățămîntul secundar se bucură de o atenție deosebită din partea forurilor de conducere ale statelor africane.

Ministrul educației naționale din Republica Mali, Abdoulaye Singore, cu ocazia vizitei făcute în țara noastră, menționa [18]: „În stadiul actual al dezvoltării țării o problemă de prim ordin este aceea a cadrelor. Învățămîntul la noi a fost o lungă perioadă de timp adaptat intereselor colonialismului. Reforma învățămîntului din 1962 marchează un punct de cotitură: școala devine strîns legată de problemele cele mai importante ale țării. Avem necesități crescînde de cadre în toate domeniile. În momentul cuceririi independenței, în țară nu aveam decît 10 posesori de diplome universitare. Ritmul de cadre trebuie să fie rapid, iar cunoștințele trebuie să corespundă celor mai înalte exigențe. În raport cu anul 1957, numărul copiilor de vîrstă școlară care au devenit elevi în acest an este de peste două ori mai mare. 120 000 de tineri învață în școlile de toate gradele, peste 100 000 sînt elevi din învățămîntul secundar. Școlile superioare sînt deocamdată destul de restrînse: o școală superioară normală, una de administrație și alta de lucrări publice. În anul acesta (1964 n.n) se intenționează a se crea Institutul agronomic. Pentru viitorul mai îndepărtat proiectele vizează unele institute tehnice".

Numai după trei ani, majoritatea statelor africane eliberate au cerut la Conferința de la Addis-Abeba să se „dubleze numărul elevilor în școlile secundare în primii cinci ani", iar unele au recomandat chiar ca „să se tripleze efectivele școlilor secundare înainte de 1970" [19].

Desigur, această creștere impetuoasă reclamă asigurarea bazei materiale și a numărului corespunzător de cadre didactice, de manuale etc. Este adevărat că în Africa, pînă la obținerea independenței celor mai multe state, exista un număr restrîns de licee, care sub aspectul nivelului de predare nu erau cu nimic mai prejos școlilor similare din occident, dar funcționau și o serie de școli cu un nivel de predare foarte scăzut și lipsite adesea de o bază materială corespunzătoare. Referindu-se la aceste școli, președintele Gabonului spunea că: 3/4 din școlile coloniale sînt cocioabe. Ele sînt construite din scoarță de copaci sau din lut, elevii fiind nevoiți să scrie ținînd hîrtia pe genunchi sau pe scînduri de lemn, stînd pe pămînt, într-o poziție foarte incomodă. Acoperișurile de paie sînt adesea smulse de rafalele puternice de vînt [20].

Ținînd cont de nevoia urgentă de cadre medii, în statele eliberate s-au înființat numeroase școli medii, construindu-se pentru aceasta localuri corespunzătoare. Se simte însă mult lipsa cadrelor didactice.

În privința cadrelor didactice necesare învățămîntului mediu, situația este extrem de grea, mai ales că pînă în 1961 nu a existat în toată Africa nici o instituție destinată pregătirii lor. Din acest punct de vedere, învățămîntul mediu din Africa era tributar aproape cu totul străinătății, cu toate consecințele ce decurg dintr-o asemenea situație. Numai în cazuri rare personalul administrativ și didactic din școlile medii era de 30—40% african, în general însă el nu reprezenta nici 1% [21]. În școlile medii se puteau întîlni profesori din Europa, America sau Asia. În Etiopia, ca și în răsăritul Africii, multe cadre proveneau din India.

În același timp, dacă se puteau găsi în alte țări profesori care să predea limbile străine, matematica, gramatica, artele plastice, dispuși să plece în Africa, în schimb era foarte greu să găsești profesori buni

17 Rapport final, p. 11.

18 Vezi Scînteia tineretului nr. 4692, din 19 iunie 1964.

19 Vezi articolul: *„Problemele învățămîntului în Africa"*, în revista Probleme ale păcii și socialismului nr. 5/1963, p. 46.

20 Citat după articolul: *„Problemele învățămîntului în Africa"*, în revista Probleme ale păcii și socialismului nr. 5/1963, p. 47.

21 Vezi: Buletinul de informare U.N.E.S.C.O. nr. 85—86, noiembrie 1960.

de mecanică sau electricitate, de desen liniar și de științe aplicate, atît de necesari învățămîntului profesional și tehnic.

Iată de ce în multe state, ca de pildă în Ghana, s-au înființat secții care pregătesc profesori pentru învățămîntul tehnic. La sfîrșitul anului 1962, s-a deschis Institutul politehnic din Conakry (Guineea), în care pot studia 1500 de studenți. În cadrul acestui institut se asigură și formarea cadrelor didactice pentru învățămîntul tehnic și profesional. De asemenea și în alte state s-au luat măsuri în această direcție. Toate acestea, însă, sînt departe de a constitui o rezolvare a problemei. De aceea, în învățămîntul mediu din statele africane activează încă un mare număr de profesori străini.

În anul 1962/1963 procentul de elevi înscriși în școlile medii, raportat la

Tabelul nr. 2

„Dezvoltarea învățămîntului mediu"

Statul	Anul școlar și numărul elevilor înscriși în școlile de gradul II			Procentul elevilor înscriși în raport cu întreaga populație de vîrstă școlară		
	1962/63	1963/64	1964/65	1962/63	1963/64	1964/65
Algeria	66 598	75 421	83 771	4,1	4,5	4,9
Basutoland	11 450	11 700	11 790	11,2	11,2	11,0
Bechuanaland	921	1 270	—	2,5	3,4	—
Burundi	4 337	5 236	5 900	—	—	—
Camerun	24 127	—	—	4.0	—	—
Ciad *	3 300	—	—	0,8	—	—
Congo (Brazaville)	9 529	11 650	13 700	7,8	9,4	10,9
Dahomey	7 493	8 330	9 450	2,7	2,9	3,2
Etiopia	13 089	30 822	33 160	0,8	1,8	1,9
Gabon	4 317	4 410	5 400	6,6	6,6	8 8
Gambia	2 779	2 910	3 250	7,2	7,4	8,1
Ghana	236 500	259 250	345 220	27,7	29.8	39,0
Guineea	10 398	13 500	—	2,7	3,5	—
Kenya	33 095	31 360	36 298	5,5	5,1	5 8
Liberia	5 682	6 279	7 662	5,2	5,7	6,8
Madagascar	42 750	47 000	51 000	5,4	5,8	6,3
Mauritania	1 030	1 235	1 450	0,9	1,1	1,3
Maroc	75 909	94 500	—	4,4	5,3	—
Niger	2 025	2 320	2 685	0,5	0,5	0,6
Nigeria	215 000	218 000	226 000	4,8	4,8	4,9
Nyasaland	3 759	5 404	6 890	1,6	2,2	2.8
Senegal	19 528	21 485	23 720	4,4	4,8	5,2
Sierra Leone	10 441	12 700	15 100	2,9	3,5	4,1
Somalia	5 048	6 713	7 623	1,5	1,9	2,2
Sudan	80 061	90 000	105 000	8,1	8,9	10.2
Swaziland	2 220	2 740	3 270	9,4	11,4	13,3
Tanganica	17 290	21 170	23 660	2,2	2,7	2,9
Togo	7 004	—	—	3,3	—	—
Uganda	14 350	16 470	18 300	1,7	1,9	2,1
Republica Arabă Unită	666 677	792 600	768 000	20,1	21,3	22,2
Volta Superioară	4 292	4 920	5 850	0,8	0,9	1,1
Zanzibar	1 781	1 834	2 004	6,9	7,0	7,5

populația de vîrstă școlară, era de 4,9% în Africa Mijlocie și 12,1% în Africa de Nord. În anul școlar 1964/65, aceste cifre vor atinge 6,5%, respectiv 13,9%.

Dacă urmărim creșterea efectivului de elevi în școlile medii în diferite state, constatăm o dezvoltare deosebită în Ghana, unde ajunge de la 27,7% la 39%, în Gabon de la 6,6 la 8,8%, apoi această creștere se dublează în Malawi (fost Nyasaland), în Sierra Leone ș. a. (vezi tabelul nr. 2 „Dezvoltarea învățămîntului mediu").

Tabelul nr. 3

Repartizarea procentuală a elevilor din învățămîntul mediu pe tip de școală: de cultură generală, tehnică-profesională și pedagogică, între anii 1962/1963—1964/1965
(dintr-un procent de 100%)

Statul	1962 — 1963			1963 — 1964			1964 — 1965		
	Cultură generală	Tehnică-profesională	Pedagogică	Cultură generală	Tehnică-profesională	Pedagogică	Cultură generală	Tehnică-profesională	Pedagogică
Algeria	70	29	1	69	30	1	67	32	1
Basutoland	90	5	5	90	5	5	90	5	5
Bechuanaland	83	5	13	81	5	14	—	—	—
Burundi	36	32	32	35	30	35	36	30	34
Camerun	76	24	—	—	—	—	—	—	—
Ciad *	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Congo (Brazaville)	76	21	3	77	20	3	77	20	3
Dahomey	83	11	6	84	11	5	85	11	5
Etiopia	60	27	13	87	6	7	87	6	7
Gabon	70	14	16	77	23	—	74	26	—
Gambia	93	2	5	93	2	5	92	3	5
Ghana	96	1	3	96	1	3	96	1	3
Guineea	60	30	10	59	30	11	—	—	—
Kenya	78	9	13	74	11	15	76	11	13
Liberia	91	1	8	88	12	—	89	11	—
Madagascar	81	15	4	81	15	4	81	15	4
Mauritania	98	—	2	98	—	2	92	—	8
Maroc	74	23	3	97	—	3	—	—	—
Niger	68	5	27	69	6	25	71	6	23
Nigeria	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Nyasaland	58	9	33	57	18	25	56	24	20
Senegal	73	22	5	74	22	4	74	22	4
Sierra Leone	87	7	6	87	8	5	86	8	6
Somalia	65	31	4	70	25	5	69	25	6
Sudan	94	4	2	94	4	2	93	5	2
Swaziland	90	—	10	91	—	9	92	—	8
Tanganica	82	7	11	84	7	9	85	6	9
Togo	97	2	1	—	—	—	—	—	—
Uganda	65	10	25	67	8	25	68	9	23
Republica Arabă Unită	76	20	4	76	18	6	76	18	6
Volta Superioară	58	18	24	61	17	22	65	16	19
Zanzibar	83	12	5	84	13	3	85	12	3

* În dreptul unor state cum este Ciad sau Nigeria nu există repartiție procentuală pe tipuri de școli medii; aceasta nu înseamnă că acolo ar exista doar un singur tip, ci că n-au fost comunicate datele respective.

Este interesant să urmărim în același timp cu dezvoltarea învățămîntului mediu și orientarea elevilor spre cele 3 tipuri de școli existente: de cultură generală, tehnice și profesionale și pedagogice. (Vezi tabelul nr. 3 „Repartizarea procentuală a elevilor din învățămîntul mediu pe tip de școală" etc.).

Din acest tabel se poate vedea că unele state cum sînt: Mauritania, Gambia, Ghana, Liberia dau prioritate învățămîntului mediu de cultură generală; în schimb, în alte state: Kenia, Maroc, Niger, Malawi se merge pe linia dezvoltării învățămîntului profesional, atît de necesar dezvoltării diverselor ramuri ale economiei naționale. Este adevărat însă că unele state duc mare lipsă de cadre didactice și de instructori pentru învățămîntul tehnic și profesional (Nigeria, Tanganica), lipsă care îngreuiază dezvoltarea acestui tip de învățămînt. Sînt apoi state ca Burundi, Uganda, Volta Superioară ș. a., care acordă o atenție deosebită pregătirii de învățători, ajungînd ca 25—35% din efectivul școlilor medii să urmeze învățămîntul pedagogic.

În privința *învățămîntului profesional și tehnic*, de a cărui necesitate sînt convinse toate statele, se iau măsuri de modernizare, de renovare a școlilor existente și de creare a altora noi. Peste tot unde sînt condiții se organizează școli și cursuri de mecanică, de electricitate, școli veterinare, agricole, comerciale ș. a. În același timp, se înființează școli pentru artizanat, pentru arta culinară — în special pentru fete. Totodată, se urmărește ca elevii — încă din primul ciclu al învățămîntului mediu — (am arătat că acest grad de învățămînt are două cicluri de cîte 3 ani), să fie dirijați în proporție de 2/3 spre școli tehnice și profesionale. De altfel, se constată în rîndul tineretului școlar un interes crescînd pentru studiile practice. Dacă în Ghana în 1950 erau doar 266 de elevi în școlile tehnice și profesionale, după 10 ani numărul lor a crescut la peste 3 000, iar în Republica Guineea numai în 4 ani (1958—1962) numărul elevilor din învățămîntul profesional a crescut aproape de 5 ori. În Senegal, în afară de școli agricole, au fost organizate școli pentru lucrări obștești (tipografi, lucrători pentru căile ferate), școli de pescari etc.

Trebuie subliniat faptul că în trecut învățămîntul secundar pentru fete era aproape complet neglijat, mai ales în sectorul tehnic și profesional. Privitor la această problemă, Raportul final de la Conferința de la Addis-Abeba prevede ca să se asigure toate condițiile tinerelor fete care după absolvirea școlii primare își exprimă dorința de a urma învățămîntul mediu, profesional sau tehnic. Ele trebuie să fie atrase să se pregătească spre a deveni infirmiere, învățătoare și spre alte profesiuni. În această direcție s-au făcut pași uriași în toate statele africane. În strînsă legătură cu instruirea fetelor se modifică și concepția despre rolul femeii în societate, în viața economică și politică a tinerelor state.

Învățămîntul superior era reprezentat în Africa — pînă la eliberare — numai de cîteva instituții de învățămînt de tipul *universităților*, colegiilor, institutelor tehnice. În majoritatea țărilor din Africa nu erau școli superioare. Numărul tinerilor care studiau în institutele de învățămînt superior, față de întreaga populație de vîrstă școlară, reprezenta sutimi de procent. În Ruanda-Urundi, de pildă, în timp ce era sub mandat belgian, existau, în 1958, 4 studenți la o populație de 4 700 000 locuitori.

Iată de ce problema învățămîntului superior din Africa a fost dezbătută în cadrul Conferinței de la Addis-Abeba. Aici au fost fixate obiectivele unei planificări a instituțiilor de învățămînt superior în cursul următorilor 10 ani și s-a definit ordinea *importanței instituțiilor* africane de învățămînt superior pe întreaga perioadă 1961—1980.

În același timp, s-au analizat mijloacele financiare necesare acțiunii de dezvoltare a învățămîntului superior african și s-a

ajuns la concluzia că în această perioadă se vor crea și consolida 32 de instituții de învățămînt superior. Aceste recomandări ale Conferinței de la Addis-Abeba au fost supuse unei dezbateri speciale la conferința convocată în urma rezoluției celei de-a XI-a sesiuni a Conferinței generale U.N.E.S.C.O., în colaborare cu Comisia economică a Națiunilor Unite pentru Africa, ținută la Tananarive (Madagascar) în septembrie 1962, cu scopul de a studia și preciza problemele privind viitorul învățămîntului superior din Africa pînă în 1980, în vederea reconstrucției economice și a dezvoltării culturale a acestui continent.

În cadrul acestei conferințe, au fost precizate problemele cu privire la planificarea și la finanțarea învățămîntului superior, la pregătirea cadrelor didactice, la elaborarea unor programe și planuri corespunzătoare și la colaborarea pe plan internațional.

Astfel, conferința a preconizat ca țările din Africa de mijloc să-și mărească de cîteva ori numărul studenților pentru a crea cadre necesare dezvoltării lor economice și culturale.

Dacă mai înainte învățămîntul din Africa, în general, și cel superior în special, era orientat spre studierea realităților străine, astăzi învățămîntul consolidează pe plan ideologic, politic și social, aspirațiile popoarelor africane.

Avînd sarcina să fie strîns legate de dezvoltarea generală a societății africane, pe plan economic, social și cultural, instituțiile de învățămînt superior din Africa vor colabora între ele, desfășurînd o susținută activitate de cercetare și valorificînd rezultatele acestei cercetări.

În vederea înfăptuirii planului cu privire la dezvoltarea învățămîntului superior, prin crearea de noi instituții, conferința a preconizat o cooperare strînsă între statele africane și celelalte țări.

În Africa, în majoritatea țărilor s-au deschis și se creează noi instituții naționale de învățămînt superior.

Dacă în trecut pentru toată Africa de apus și ecuatorială funcționa o singură universitate la Dakar (Senegal), în prezent o serie de țări își au școlile lor superioare ca de exemplu: Congo (capitala Brazaville) Coasta de Fildeș, Gabon și Camerun. În Guineea a luat ființă anul trecut, prima instituție de învățămînt superior tehnic — Institutul politehnic — cu următoarele facultăți: ingineri constructori, mecanici, geodezie și agricultură fiind cel mai mare institut tehnic din Africa tropicală. În Mali a luat ființă Institutul de agricultură și de medicină și o școală superioară administrativă. Totodată este în curs de organizare o universitate. În Ghana au fost create două institute noi de învățămînt superior: Universitatea de științe și tehnologie și un institut de pregătire a cadrelor administrative. Universitatea cuprinde mai multe facultăți. De curînd s-a introdus în toate facultățile predarea cursului de *africanistică*. La fel și la Universitatea din Nsukka există un institut de învățămînt superior de africanistică, unde se predau istoria Africii, antropologia, sociologia, lingvistica, arheologia, filozofia, economia, dreptul ș. a.

Procesul de africanizare a instituțiilor de învățămînt superior nu poate fi definitivat pînă cînd nu se va asigura încadrarea lor cu profesori africani.

Deși învățămîntul superior a fost dezvoltat, deși au fost restructurate unele instituții și create altele noi, acestea deocamdată nu pot satisface necesarul de cadre superioare de care au nevoie tinerele state africane. De aceea, mulți studenți din țările Africii sînt trimiși la studii în afara granițelor, în țările socialiste, în Anglia, Franța, Belgia, S.U.A. etc. Acești tineri urmează specialități de care au nevoie țările respective pentru dezvoltarea rapidă a economiei.

În U.R.S.S. a fost înființată la Moscova, în 1960, Universitatea prieteniei popoarelor „P. Lumumba", unde numeroși studenți, în majoritate din statele africane, primesc cunoștințe în diverse domenii științifice.

De asemenea, în țara noastră, încă din 1952, studiază studenți africani, în special la institutele tehnice. Ajutorul pe care-l dă lagărul socialist țărilor africane în domeniul învățământului este un ajutor prietenesc, menit să contribuie la dezvoltarea economiei și la înlăturarea urmelor lăsate de colonialism.

Angajate pe linia unei dezvoltări intensive a învățământului de toate gradele, tinerele state din Africa, în această perioadă de consolidare a independenței, așteaptă, mai ales de la cadrele de specialiști care se formează fie în țară, fie în străinătate, să-și aducă, o dată cu entuziasmul vîrstei lor, toată contribuția la promovarea științei și tehnicii și la punerea în valoare a tuturor posibilităților materiale și spirituale de care dispune acest continent (vezi tabelul nr. 4 „Dezvoltarea învățământului superior").

Tabelul nr. 4

„Dezvoltarea învățământului superior"

Statul	Numărul studenților înscriși (cifre efective sau estimative)			Procentul studenților înscriși în raport cu numărul populației între 20—24 ani		
	1962/63	1963/64	1964/65	1962/63	1963/64	1964/65
Algeria	3 482	3 882	4 282	0,3	0,4	0,4
Basutoland	89	120	145	0,1	0,2	0,2
Bechuanaland	19	25	—	0,06	0,08	—
Burundi	51	75	95	—	—	—
Camerun	687	—	—	0,2	—	—
Congo (Brazaville)	304	360	430	0,4	0,5	0,6
Dahomey	18	—	—	0,01	—	—
Ghana	2 029	2 500	2 650	0,3	0,4	0,4
Guineea	85	—	—	0,03	—	—
Kenya	247	638	609	0,6	0,1	0,1
Liberia	390	480	585	0,3	0,4	0,5
Madagascar	930	1 300	1 830	0,2	0,3	0,4
Mauritania	61	—	—	0,1	—	—
Maroc	4 9 0	5 300	—	0,5	0,5	—
Nigeria	2 741	3 892	4 489	0,09	0,1	0,1
Senegal	3 488	3 738	4 045	1,3	1,4	1,4
Sierra Leone	348	450	600	0,2	0,2	0,3
Somalia	554	569	617	0,3	0,3	0,3
Sudan	5 536	6 800	8 600	0,5	0,6	0,8
Tanganica	—	15	25	—	0,002	0,003
Uganda	1 535	1 759	1 830	0,25	0,3	0,3
Republica Arabă Unită	130 261	141 000	146 300	5,4	5,7	5,8

Din scurtele dări de seamă ce însoțesc materialele statistice ale diverselor state africane publicate în broșura U.N.E.S.C.O. se constată că în toate țările se depun eforturi pentru continua îmbunătățire a învățământului, în general. În acest scop, se preconizează cele două căi cunoscute de organizare a sistemului de învățămînt: descentralizarea și centralizarea. În Gambia, Somalia și Guineea se merge pe linia centralizării învățământului și a integrării, atît a învățământului particular, cît și a celui regional (respectiv local) într-un sistem unic sub controlul și îndrumarea statului.

Sistemul centralizat permite revizuirea și adaptarea programelor și manualelor școlare la condițiile naționale. În domeniul predării, foarte multe state caută să folosească metode noi (în special se dezvoltă folosirea mijloacelor tehnice audiovizuale).

Învățămîntul pentru adulți. O problemă deosebit de importantă, care stă în atenția tinerelor state africane, o constituie învățămîntul pentru adulți. Acesta are două aspecte: pe de o parte, lupta împotriva analfabetismului, iar pe de altă parte, asigurarea continuității la învățătură a celor ce au terminat școala elementară, ca să nu uite cele învățate și eventual să capete anumite cunoștințe necesare activității lor.

O consecință nefastă a stăpînirii coloniale o constituie în Africa cele 100 de milioane de analfabeți [22]. Procentul analfabeților în Africa este aproape de două ori mai mare decît procentul mediu de analfabeți, în genere, din lume. De altfel, în Africa și numărul tipăriturilor este cel mai scăzut din lume. Statistica arată că aici consumul de hîrtie pe cap de locuitor este de 0,6 kg, față de 4,2 kg cît e media de locuitor din restul lumii [23]. La fel, în Africa, la 1 000 de locuitori revin doar 19 aparate de radio, pe cînd media în restul lumii, deci inclusiv țările slab dezvoltate, este de 127 aparate.

În Africa sînt state unde populația este aproape în întregime analfabetă. În Sudan, de pildă, numai 5% din bărbați și 4,5% din femei știu să scrie și să citească. În Maroc, 92% din populația rurală și 83% din cea urbană e analfabetă. În Nigeria, din peste 35 milioane de locuitori, 90% nu știu să citească [24]. Asemenea exemple se pot da și pentru alte state. Iată de ce, în măsura în care statele africane asigură dezvoltarea sistemului lor de învățămînt, ele sînt obligate, în același timp, să facă eforturi pentru combaterea analfabetismului. În acțiunea de alfabetizare se întîlnesc aceleași dificultăți pe care le-am arătat în legătură cu învățămîntul primar. Lipsa de școli, de cadre didactice, de manuale și mai ales a limbii unitare în care să se predea, sînt tot atîtea dificultăți cărora trebuie să se facă față în munca de alfabetizare. Sînt frecvente cazuri cînd copiii — care abia au învățat scris-cititul — învață pe părinții lor, pe frații și pe surorile lor mai mari.

În toate statele s-au organizat cursuri speciale de alfabetizare, în care alături de profesori și învățători activează toți cei ce cunosc citit-scrisul și mai ales limba maternă a celor pe care-i învață.

În numeroase state din Africa Centrală, limba în care se predă în școli nu este limba folosită pentru alfabetizarea adulților. Așa, de pildă, în alfabetizare se folosește în unele state limba franceză sau engleză, în timp ce în școala primară s-a introdus limba maternă.

Desigur, acțiunea de alfabetizare, ca și acțiunea de școlarizare, întîmpină dificultăți și din cauza dispersării populației pe teritorii întinse, sau, cum e cazul în Somalia, din cauza modului ei de viață nomadă.

Totuși, eforturile făcute în direcția alfabetizării dau roade evidente. An de an scade procentul neștiutorilor de carte. În același timp, se iau măsuri pentru consolidarea celor învățate, respectiv pentru lărgirea cunoștințelor. În acest domeniu întîlnim în Africa o serie de forme ale educației adulților cunoscute sub denumirea de: educația populară, educația postșcolară, pregătirea profesională și activități ale tineretului [25].

Educația populară este o formă de instrucție răspîndită mai ales în centrele regiunilor unde procentul de analfabeți este

---

[22] Rapport final, p. 7.

[23] *„Problemele și nevoile învățămîntului în Africa"* în revista Narodna Prosveta nr. 3/1962.

[24] Campania de alfabetizare din Nigeria din „Informations U.N.E.S.C.O" nr. 421/1963, p. 11.

[25] Aceste forme ale educației adulților au fost preconizate la Conferința statelor africane privind dezvoltarea învățămîntului în Africa, de la Addis-Abeba. Vezi: „Rapport final", Cap. VII, „Educația adulților", p. 55 și urm.

mare. De obicei, ea se face în forma orală şi urmăreşte să dea cunoştinţe şi deprinderi practice în domeniul instrucţiei civice, al sănătăţii publice, al agriculturii, al creşterii vitelor şi în tehnica artizanatului. De multe ori, acţiunea de alfabetizare a adulţilor se îmbină cu cea a educaţiei populare.

Educaţia postşcolară (sau instrucţia postşcolară) urmăreşte prin cursuri, conferinţe, convorbiri, cursuri prin corespondenţă, prin dirijarea lecturii, prin emisiunile de radio şi de televiziune, prin filme, prin şcoli pentru adulţi ş. a. să asigure menţinerea cunoştinţelor dobîndite în şcoală şi, în acelaşi timp, să dea cunoştinţe noi, de cele mai multe ori necesare activităţii pe care o exercită adulţii.

Pregătirea profesională se face în diverse forme, la care participă tineri şi adulţi, alfabetizaţi sau nealfabetizaţi, spre a primi cunoştinţe menite să le sporească capacitatea de muncă profesională.

Problema limbii. O mare greutate în opera de redresare culturală şi în dezvoltarea învăţămîntului o constituie faptul că, în cadrul majorităţii statelor africane, se vorbesc limbi numeroase şi că nici una — în cele mai multe cazuri — nu a ajuns să fie înţeleasă şi recunoscută de toţi.

În privinţa aceasta este cît se poate de concludent exemplul republicii Mali, cu un teritoriu de 1 200 000 km^2 şi cu o populaţie de 4 100 000 de locuitori [26], formată din 600 de triburi, care vorbesc în 117 limbi şi dialecte. Sînt şi alte state în care, chiar dacă nu se vorbesc multe limbi, totuşi nu există o limbă unitară. De aceea, aproape în toate statele de curînd eliberate una din limbile oficiale este cea a foştilor colonialişti: engleza, franceza sau portugheza. Este adevărat că se fac eforturi pentru crearea şi dezvoltarea limbilor naţionale.

Multe state folosesc în acţiunea de alfabetizare şi în educaţia populară limbile materne ale fiecărei regiuni.

Iată de ce problema luptei împotriva analfabetismului şi pentru dezvoltarea unui învăţămînt elementar general şi obligatoriu întîmpină şi pe această cale serioase dificultăţi. De aceea, o muncă serioasă pentru crearea unei limbi naţionale se desfăşoară în prezent în multe state din Africa.

Situaţia e mult uşurată acolo unde populaţia este mai omogenă din punct de vedere al componenţei etnice şi limba de predare este limba naţională (de pildă, limba arabă în Maroc şi în Algeria).

De rezolvarea problemei limbii depinde în mare măsură ritmul dezvoltării învăţămîntului. Multe popoare n-au încă o scriere proprie. De aceea, în unele ţări africane se mai menţine deocamdată limba străină ca limbă de stat şi ca limbă de predare. Această situaţie fiind vremelnică, în toate statele africane se efectuează măsuri pregătitoare pentru trecerea la predarea în limba maternă.

Rezolvarea viitoare a problemei limbii în Africa s-ar putea să ceară o bază mai largă, care să depăşească cadrul unui stat. În prezent, o serie de state din Africa au trecut la studierea acestor probleme [27].

★

Caracterul activ şi energia popoarelor eliberate din Africa, ca şi a celor care luptă cu arma în mînă pentru a-şi cîpăta independenţa, vor influenţa în mod hotărîtor dezvoltarea sistemelor şcolare naţionale în spiritul unor progresiste şi democratice cerinţe ale pedagogiei actuale înaintate.

Activitatea creatoare a maselor populare din Africa va fi izvorul care va permite formarea sistemelor de învăţămînt naţionale, care să corespundă sarcinilor dezvoltării actuale şi viitoare a ţărilor africane.

I. ANTOHI, V. PANDURU şi W. WOLSKI

26 Vezi: „Mali", în Petit Larousse, Paris, 1964, p. 1518.

27 Vezi articolul: *„Problemele învăţămîntului în Africa"*, în revista Probleme ale păcii şi socialismului nr. 5/1963, p. 50.

PROBLEME PSIHO-PEDAGOGICE IN UNELE PUBLICAȚII DE SPECIALITATE DIN R.D.G.

Cei care au urmărit evoluția mișcării pedagogice și psihologice din R.D.G. au putut observa că în ultima vreme se înregistrează o activitate deosebit de bogată în aceste domenii, activitate care se manifestă într-un număr sporit de publicații originale, la un nivel din ce în ce mai înalt.

În domeniul periodicelor, alături de tradiționalul *„Zeitschrift für Psychologie"*, s-a început editarea unei noi reviste *„Probleme und Ergebnisse der Psychologie"*, cu orientare materialist-dialectică. În preambulul primului număr al revistei [1], redacția își propune ca sarcină principală reflectarea ultimelor rezultate ale cercetărilor originale în domeniul psihologiei din R.D.G. și din celelalte țări socialiste.

Un loc de frunte i se rezervă psihologiei pedagogice [2], acordîndu-se un spațiu larg pentru lupta de opinii între oamenii de știință care lucrează în acest domeniu.

O serie de lucrări de proporții mai mici urmăresc să faciliteze munca profesorilor și educatorilor, tratînd, într-un stil accesibil, la nivelul actualității, acele probleme psihologice de primă importanță a căror cunoaștere este indispensabilă pentru desfășurarea unei munci instructiv-educative corespunzătoare.

În acest scop, în cursul anului 1962 au apărut unele lucrări tratînd problema aprecierii cunoștințelor elevilor, problema aptitudinilor, precum și pe cea a aspectului verbal al predării etc. [3].

Alături de aceste lucrări, două opere cu caracter monografic (Psihologia copilului și Psihologia tinereții) [4] și un manual de psi-

---

[1] *„Probleme und Ergebnisse der Psychologie"* (Probleme și rezultate în psihologie) în edit. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften din Berlin, Red. resp. prof. dr. F. Klix. Primul număr a apărut în 1962.

[2] Numărul III/IV—1962 al revistei, număr tematic, este în mare măsură consacrat cercetărilor teoretice și practice din domeniul psihologiei pedagogice. (Ne referim îndeosebi la studiile lui J. Linhart, G. Rosenfeld, H. Henschel etc.)

[3] K. Zehner, K. Hoff, E. Erlebach: *Hinweise zur Beobachtung und Beurteilung von Schülern*, (Îndrumător pentru observarea și aprecierea elevilor), Volk und Wissen., Berlin, 1962, 140 pagini.

Colectiv: *Beiträge zum Begabungsproblem* (Contribuții la problema aptitudinilor). Ed. Volk und Wissen., Berlin, 1962, 168 pag.

G. Klauss, H. Hiebsch: *Die sprachliche Gestaltung des Unterrichts.* (Aspectul verbal al predării), Volk und Wissen., Berlin, 1962, 74 pag.

[4] G. Klauss, H. Hiebsch: *Kinderpsychologie* (Psihologia copilului), Ed. Volk und Wissen. (Vierte Auflage), Berlin, 1962, 419 pagini; Walter Friedrich, Adolf Kossakowski: *Zur Psychologie des Jugendalters* (Psihologia tineretului), Volk und Wissen., Berlin, 1962, 205 pag.

hologie [5], toate destinate cadrelor didactice, ilustrează elocvent nu numai maturitatea mișcării psihologice, din R.D.G., dar și strădania acesteia de a contribui în mod eficace la formarea unei generații noi în Germania socialistă Dată fiind amploarea și importanța acestor lucrări, în cele ce urmează ne vom ocupa mai amănunțit de ele.

Activitatea intensă a psihologilor din R.D.G., manifestată în lucrările amintite, se explică prin faptul că psihologia își găsește un teren rodnic de desfășurare în domeniul școlar. Dincolo de acest considerent, eforturile depuse de psihologi în domeniul educației reflectă faptul că în R D.G. — ca și în celelalte țări socialiste — educarea tineretului constituie o problemă majoră, o problemă de stat, fapt ce determină situarea ei pe primul plan al preocupărilor oamenilor de știință.

De la început trebuie menționat caracterul științific, militant al acestor lucrări. La fiecare capitol, în legătură cu toate problemele tratate, se vădește o poziție științifică, prezentîndu-se critic curentele idealiste, opiniile neștiințifice ale unor cercetători burghezi.

Sub acest aspect, merită atenție lucrarea profesorilor *Friedrich și Kossakowski*, care conține un capitol mare intitulat *„Observații critice asupra istoriei psihologiei tineretului în Germania“* [6] În acest studiu aprofundat, autorii supun unei critici ascuțite teoriile lui Ch. Bühler, W. Hoffman, Th. Ziehen, E. Spranger, O. Tumlirz, O. Kroh, Dilthey etc. care și-au desfășurat activitatea în perioada interbelică precedînd instaurarea fățișă a fascismului în Germania. Autorii arată pe drept cuvînt, că și în domeniul psihologiei tineretului știința burgheză preia datele filozofiei burgheze, însușindu-și astfel funcția de apărătoare a clasei dominante capitaliste împotriva proletariatului.

Acest rol este îndeplinit de psihologia burgheză fie pe calea luptei deschise împotriva mișcării proletare și a teorici marxiste, fie pe calea ocolită a învăluirii adevărurilor științifice despre natură și societate, prin mistificarea și iraționalizarea faptelor. „Aceste forme ale luptei de clasă ale științei burgheze s-au evidențiat în mod deosebit la reprezentanții orientării zise „academice“ a psihologilor burghezi ai tineretului“ [7]. Citînd din lucrările lui Ziehen, Tumlirz, Spranger și Hoffmann, autorii arată lupta disperată pe care o duc aceștia împotriva concepției marxiste, căutînd să teologizeze cît mai mult sistemele lor de educație. Spranger a ajuns pînă acolo încît să afirme (în anul 1929!) că scopul suprem al educației este trezirea sentimentelor religioase [8].

Spațiul nu ne permite să insistăm prea mult asupra convingătoarelor puncte critice ale lui Friedrich și Kossakowski, care prezintă o importanță cu atît mai mare, cu cît Ziehen, Dilthey și Spranger, în perioada interbelică au fost larg popularizați și la noi de către teoreticienii „pedagogiei oficiale“ burgheze din țara noastră.

Paginile consacrate oamenilor de știință progresiști, care au militat de pe poziții înaintate pentru o psihologie științifică, sînt deosebit de edificatoare. Amplele citate din Lazarsfeld, Wolff, Dehn, Kelchner, Niekisch etc. arată că în timpul Republicii de la Weimar forțele pedagogice și psihologice progresiste luptau din răsputeri pentru salvarea tineretului din ghearele fascismului care începuse să-și ridice capul.

Pe drept cuvînt subliniază autorii că dominația hitleristă a constituit și pe tărîmul pedagogiei și psihologiei o rușinoasă decădere. „Dictatura fascistă — ca formă de

---

[5] E. Erlebach, U. Ihlefeld, K. Zehner: *Einführung in der Psychologie für Lehrer und Erzieher* (Introducere în psihologie pentru profesori și educatori), Ed. Volk und Wissen., Berlin, 1962, 346 pag.

[6] Friedrich-Kossakowski, *lucr. cit*, p. 9—34.

[7] *Lucrarea citată*, p. 11.

[8] Menționăm că operele retrograde și adînc reacționare ale lui Spranger au fost recent reeditate în R.F.G.

manifestare a imperialismului — pune în lanțuri gîndirea științifică"[9].

În continuare, autorii se opresc la analiza situației din R.F.G. În prima etapă postbelică (1945—1950) teoreticienii pedagogiei și psihologiei tineretului preconizau o reîntoarcere la „clasici", înțelegînd aici și lucrările acelora dintre ei care s-au compromis grav în timpul dominației hitleriste. Începînd cu cel de-al șaselea deceniu, criza pedagogiei și psihologiei îmbracă forme ascuțite în R.F.G. Elementul caracteristic îl constituie lipsa de unitate în problemele teoretice de bază. Alături de curentul endogen-biologic (reprezentat de Haseloff Thomas dintre psihologi, de Schelsky, Lichtenstein, Rössler dintre sociologi etc.) găsim adepți ai curentului endogen-idealist (reprezentat de Ph. Lersch, E. Schneider, A. Petzelt, W. Fischer etc.), precum și adepți ai orientării sociologice, tributare școlii americane de sociologie (reprezentanții germani fiind R. Schultz, A. Gehlen etc.). În general, cercetările psihologice și sociologice din R.F.G. privind tineretul se caracterizează prin arbitrarul în problemele teoretice de bază, prin marele număr de puncte de vedere diferite, care duce la doctrine unilaterale, favorizînd pe cele conservator-reacționare cu ajutorul cărora sînt menținute interesele de clasă[10].

În R.D.G. lupta pentru o înțelegere științifică a problemelor pedagogice și psihologice ale tineretului a parcurs diferite etape pînă la cristalizarea de azi. O contribuție de seamă și-au adus-o lucrările pedagogilor și sociologilor marxiști, care au reușit să orienteze și acest domeniu pe făgașul științific. Îndrumarea și ajutorul pe care îl dă partidul și pe acest tărîm (Hotărîrea Biroului Politic al P.S.U.G. din 11 februarie 1961) deschid perspective noi dezvoltării cercetărilor științifice legate de problemele pedagogice și psihologice ale tineretului din R.D.G.

Cu aceeași combativitate sînt demascate de Klauss și Hiebsch[11], teoriile idealiste, în „Psihologia copilului", precum și în „Introducerea în psihologie" a lui Erlebach, Ihlefeld și Zehner[12].

Caracterul militant al lucrărilor amintite iese mai pregnant la iveală în capitolele care tratează fundamentele teoretice ale psihologiei. Menționăm, în această ordine de idei, valorificarea tezelor lui Marx cu privire la personalitate[13], a tezelor lui Engels și Lenin asupra dezvoltării ca proces legic[14], a tezelor lui Marx și Engels privind determinarea socială a psihicului (la tineret)[15] etc.

Trebuie să arătăm că autorii lucrărilor de care ne ocupăm aplică cu multă consecvență tezele clasicilor marxism-leninismului, le expun cu multă măiestrie didactică, venind astfel în ajutorul cadrelor didactice cărora se adresează. Acest lucru constituie un merit cu atît mai mare, cu cît în R.D.G. multă vreme au lipsit lucrări scrise de autori germani consacrate pedagogiei și psihologiei științifice.

Lucrările de care ne ocupăm se mai caracterizează și prin faptul că prezintă materialul într-un mod original. Sub acest aspect, lucrarea lui *Erlebach-Ihlefeld și Zehner* — *„Introducere în psihologie"* merită o atenție deosebită. Rupînd cu tradiționala succesiune a capitolelor (obiectul, metoda, apoi prezentarea în ordinea complicării a proceselor psihice etc.), autorii „Introducerii", după scurte preliminarii privind obiectul și importanța studiului psihologiei pentru educatori, trec la tra-

[9] *Lucrarea citată*, pag. 29.
[10] *Lucrarea citată*, pag. 48.
[11] Klauss-Hiebsch: *lucrarea citată*, pp. 21, 22, 27, 62 etc.
[12] Erlebach-Ihlefeld-Zehner: *lucrarea citată*, pp. 112, 141—143, 289 etc.
[13] *Idem*, lucrarea citată p. 37 și urm. p. 67 și urm. etc.
[14] Klauss-Hiebsch: *lucrarea citată*, p. 57—95.
[15] Friedrich-Kossakowski: *lucrarea citată*, p, 51—75.

tarea problemei personalității, căreia îi subordonează toate procesele psihice. Astfel, se tratează rînd pe rînd: noțiunea de personalitate (cu subcapitolele: unitatea și multilateralitatea personalității, unitatea dintre dinamica și structura personalității, dezvoltarea personalității), apoi personalitatea și activitatea (cu subcapitolele: necesități, motive și scopuri în acțiune, gradul de conștiență în activitate), pe urmă capitolul consacrat proceselor psihice ale personalității (procesele de cunoaștere, ale memoriei, cele afective și volitionale). Ultimele capitole sînt consacrate proprietăților personalității (cu subcapitolele despre interese, idealuri, temperament, caracter, aptitudini) și metodelor de studiu al personalității.

După părerea noastră, o astfel de prezentare are o serie întreagă de avantaje și principiale și practice. Într-adevăr nu se poate vorbi mereu de personalitate ca un întreg indivizibil, în lucrările de psihologie, fără ca să tratăm întreaga problematică în consecință.

Inițiativa lui Erlebach-Ihlefeld și Zehner este binevenită; considerăm că ei se situează pe un punct de vedere principial consecvent și fructuos și din punct de vedere didactic. Chiar dacă în realizarea intențiilor lor autorii nu izbutesc peste tot să evidențieze raportul dintre personalitate și unele procese psihice (de exemplu între procesele senzoriale și personalitate) [16] și alunecă și ei pe panta rutinei, totuși străduania de a accentua, chiar și declarativ pe alocurea, unitatea dintre personalitate și toate procesele psihice este un fapt remarcabil.

Klauss și *Hiebsch*, în tratarea problematicii psihologiei copilului, se situează pe același punct de vedere. Lucrarea se începe cu un scurt capitol despre personalitate în general, iar capitolul II este consacrat „Bazelor psihologice ale personalității". Partea a doua rezervă un spațiu considerabil problemelor teoretice ale dezvoltării și de-abia în cea de-a treia parte a lucrării se trece la analiza diferitelor etape de vîrstă.

Este interesant că autorii includ în lucrarea lor și un capitol de psihologie pedagogică (problema învățării la vîrsta școlară). Desigur că problema învățării este revendicată atît în psihologia copilului, cît și de cea pedagogică. Din partea noastră, deși considerăm că locul problemei învățării nu este într-un manual de psihologie pedagogică (problema învățării în general nu este specifică numai vîrstelor mici, deci nu cade în competența exclusivă a psihologiei copilului), totuși, credem că autorii au procedat bine incluzînd aici acest capitol.

În privința structurii lucrării, considerăm că sistemul lui Friedrich și Kossakowski de a prezenta la început determinarea socială a comportamentului juvenil, apoi caracteristicile de vîrstă (pe subgrupe de vîrstă) și apoi dezvoltarea și educarea tineretului, este justificat din punct de vedere metodologic și contribuie în mare măsură la accesibilitatea materialului.

La sfîrșitul lucrării autorii [17] anexează descrierea și analiza unei cercetări mai ample efectuate pe 1 400 de elevi proveniți din clasele a II-a, a IV-a, a VI-a, a VIII-a, a IX-a, a XI-a ale unor școli din orașul Leipzig. Autorii au cerut subiecților să spună care ar fi cele cinci dorințe ale căror îndeplinire i-ar face fericiți.

Analiza rezultatului acestor chestionare scoate la iveală nu numai unele particularități de vîrstă (și sex), ci oglindește și noua și sănătoasa orientare a tineretului din R.D.G. Rezultatele obținute sînt cu atît mai grăitoare, cu cît autorii fac comparație cu cercetări similare efectuate în alte țări (Finlanda, R.F.G. etc.). Reproducem un singur aspect din această cercetare: Un număr foarte mare de băieți și

[16] Erlebach - Ihlefeld - Zehner: *lucrarea citată*, p. 56 și urm.

[17] Friedrich-Kossakowski: *lucrarea citată* p. 179 și urm. („Anexa").

de fete menționează ca dorință vitală pacea în R.D.G.

Prezentarea unor noi cercetări originale din R.D.G. (precum și a unor rezultate pozitive obținute de elementele progresiste și din R.F.G.) este o preocupare permanentă. În toate lucrările menționate există preocuparea de valorificare a materialelor faptice, precum și a ideilor avansate ale cercetătorilor germani din trecut. Materialele ilustrative, fotografiile, graficele, datele statistice etc. sînt luate din realitatea existentă pe teritoriul german, ceea ce, după părerea noastră, este un fapt pozitiv demn de subliniat. Acest lucru nu are importanță numai pentru scopul imediat urmărit de autori (cel didactic pentru viitorii profesori), ci și pentru cercetătorul străin care în acest fel face cunoștință cu realizările și rezultatele obținute de oamenii de știință din această țară.

Fără a intra în prea multe detalii, în mod evident nu putem să fim de acord cu toate punctele de vedere din manualele despre care vorbim. Alături de calitățile remarcabile pe care le-am subliniat în parte, în unele privințe pozițiile autorilor se pare că nu sînt suficient cristalizate și nu au un punct de vedere comun unitar. Ne referim în primul rînd la problema testelor.

Astfel, în „Introducerea în psihologie" autorii vorbesc despre metoda testelor, în cadrul metodei experimentale. După ce expun pe larg diferitele feluri de teste (de la sistemul Binet-Simon și pînă la testele proiective Bellak), combat destul de anemic testologia [18]. În cele din urmă, autorii resping metoda testelor, arătînd că ele se bazează pe o teorie neștiințifică a personalității și pe un sistem de evaluare necorespunzător [19].

Un mod asemănător de rezolvare a acestei probleme îl întîlnim și la Klauss și Hiebsch, care resping metoda testelor prin cîteva argumente convenționale. Acestea se referă însă la teste „în general", arătîndu-se că burghezia nu a luat în considerare acele deosebiri de condiții care există în capitalism între copiii clasei muncitoare și cei ai claselor dominante. Totuși — arată autorii — există situații în care aplicarea unor asemenea sisteme de examinare rapidă (citește: teste) este de dorit. Astfel de situații, de exemplu, pot apărea cînd un copil, la începutul școlarității, are insuccese la învățătură și cînd deci trebuie să se stabilească urgent ce anume a determinat insuccesul. „În asemenea cazuri se impune să se aplice teste elaborate anume și verificate, normate și standardizate pe un număr mare de copii de către psihologi calificați pentru asemenea lucrări" [20]. După părerea autorilor, cu ajutorul acestei metode s-ar putea stabili dacă insuccesul școlar se datorește unor deficiențe (oligofrenie), unei staze evolutive, unei inhibiții de ordin afectiv sau dacă e vorba de concurența cauzală a tuturor acestora. După părerea autorilor, a respinge testele și în asemenea circumstanțe este cu totul nemotivat și ar fi egal cu respingerea metodei de ascultare a elevilor în clasă pe motivul că și ascultarea de fapt consemnează performanțe. În concluzie, autorii admit testele cu condiția ca: a) sarcina de examinare să fie bine verificată; b) testele să fie aplicate numai în anumite condiții (ca de pildă în situația amintită mai sus, cînd este nevoie de o diagnosticare rapidă) și c) cel ce aplică testul să fie un psiholog experimentat, căci altfel metoda poate aduce mai multe neajunsuri decît foloase [21].

După părerea noastră, argumentarea autorilor nu este de loc convingătoare. Sîntem de acord cu motivația că pentru rezultatele negative obținute în condițiile capitalismului nu putem învinovăți metoda. Dar nu este mai puțin adevărat că pînă în prezent nu s-au elaborat încă acele premise teoretice care ar permite aplicarea

[18] Erlebach - Ihlefeld - Zehner: *lucrarea citată* p. 122—127.
[19] *Idem*, p. 127.
[20] Klauss - Hiebsch: *lucrarea citată*, p. 27.
[21] *Idem*, pag. 28.

riguros științifică a metodei testelor, cu un conținut cu totul nou. Din păcate, autorii nu-și pun explicit problema elaborării unei asemenea baze teoretice noi. Din acest motiv considerăm că poziția lui Klauss și Hiebsch față de teste este nesatisfăcătoare.

Din cele trei lucrări de care vorbim, „Introducerea în psihologie" și „Psihologia tineretului" sînt redactate într-un stil accesibil, în așa fel încît își îndeplinesc cu succes scopul propus. „Psihologia copilului", în schimb, ni se pare prea încărcată cu date, astfel încît se îngreunează folosirea lucrării de către nespecialiști.

Luate în ansamblu, lucrările amintite constituie un început foarte promițător, care lasă să se întrevadă perspectivele dezvoltării în R.D.G. a psihologiei puse în slujba pedagogiei. Credem că apariția unor asemenea lucrări, continua lor îmbogățire și îmbunătățire constituie chezășia ridicării la un nivel din ce în ce mai înalt a muncii educative îndreptate spre creșterea tinerei generații din R.D.G.

TIBERIU BOGDAN

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

PAGINI DIN ISTORIA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI NOSTRU

Publicarea de lucrări privind dezvoltarea învăţămîntului în patria noastră, valorificarea a ceea ce a fost progresist în învăţămîntul nostru constituie o susţinută activitate dusă de Editura didactică şi pedagogică şi de Institutul de ştiinţe pedagogice, sub îndrumarea căruia s-au elaborat interesante lucrări în acest domeniu.

Pe linia acestor preocupări menţionăm apariţia, în cadrul Institutului de ştiinţe pedagogice, a lucrării despre Gh. Asachi elaborată de prof. N. C. Enescu şi a studiului cu privire la legea instrucţiei publice din 1864 de prof. Ilie Popescu Teiuşan.

Lucrarea prof. *N. C. Enescu — Gh. Asachi, organizatorul şcolilor naţionale din Moldova*, apărută în Editura didactică şi pedagogică, prezintă activitatea lui Asachi ca organizator în domeniul învăţămîntului (1813—1869), precum şi ideile lui pedagogice. Faţă de bibliografia existentă referitoare la opera lui Asachi, studiul de faţă are meritul de a analiza complexa activitate a omului de şcoală moldovean, în contextul condiţiilor istorice ale epocii, integrînd-o în procesul de dezvoltare istorică a societăţii din acea vreme şi valorificînd-o critic de pe poziţiile marxist-leniniste. Cercetarea atentă a izvoarelor, folosirea judicioasă a celor cunoscute şi îndeosebi punerea în lumină a documentelor găsite la Arhivele Statului din Iaşi măresc şi mai mult valoarea muncii de cercetare întreprinsă de autor. O scurtă culegere de texte (extrase din lucrări, rapoarte şi studii puţin cunoscute, un manuscris inedit), un indice bibliografic, indice de nume şi un număr de ilustraţii întregesc lucrarea.

Timp de peste cincizeci de ani Gh. Asachi a desfăşurat o bogată şi multilaterală activitate în domeniul şcolar. Ca profesor de inginerie la Academia domnească de la Mitropolia din Iaşi (1813—1819), ca organizator al Seminarului de la Socola (1820—1822), ca referendar al şcolilor din Moldova (1827—1849), ca director al Departamentului averilor bisericeşti şi al Învăţăturilor publice (1856—1857), Asachi a dat o deosebită atenţie organizării şcolii. Aplicînd prevederile Regulamentului Organic el a organizat numeroase şcoli: Şcoala Vasiliană (1828), primele şcoli ţinutale (1832) la Roman, Huşi, Botoşani, Bîrlad, Galaţi, Focşani, apoi cursul de pedagogie de 3 luni din „Gimnazia Vasiliană", care a constituit primul curs de pedagogie din Moldova (1832); de asemenea, a organizat Colegiul pentru fiii dregătorilor (1832), în care Asachi a primit pe bază de concurs 40 de stipendişti recrutaţi dintre fiii de mici burghezi, precum şi Institutul de educaţia fetelor (1834), care a fost prima şcoală de stat pentru fete. El s-a preocupat de reglementarea recrutării profesorilor şi s-a străduit pentru înfiinţarea unei instituţii de învăţămînt superior, instituţie care

a luat ființă în 1835, sub numele de Academia Mihăileană. Deopotrivă de asiduă a fost lupta lui Asachi pentru înființarea Școlii de arte și meșteșuguri — realizată în 1841 — și a unui institut de agronomie.

Lucrarea analizează pe larg ideile pedagogice ale lui Asachi, subliniind că ele îmbrățișează un cuprinzător registru tematic, de la problemele generale privind educația și învățămîntul la problemele speciale ale procesului instructiv-educativ și ale educației în familie și că ele au fost influențate de gîndirea pedagogică a lui Komensky, Rousseau, Pestalozzi, Herzen, Belinski. Convins de puterea educației, el a împărtășit și promovat ideea învățămîntului ca mijloc de bază pentru educarea tineretului — principiul învățămîntului educativ — și a școlii ca cea mai importantă instituție de educație și de învățămînt sistematic. Asachi a susținut principiul colaborării școlii cu familia, a prețuit în mod deosebit munca profesorului și îndeosebi a militat pentru educația maselor. Militînd de pe pozițiile burgheziei în ascensiune, el a susținut dezvoltarea școlii, a răspîndit și aplicat idei pedagogice progresiste, a trezit interesul pentru problemele de educație, a inițiat o literatură pedagogică, antrenînd astfel o adevărată mișcare pedagogică necunoscută pînă la el în Moldova.

Opera școlară a lui Asachi, politica lui școlară, ideile sale pedagogice, răspîndirea culturii în rîndul maselor populare, limitarea rolului bisericii în școală, au constituit un însemnat aport adus luptei împotriva orînduirii feudale. El a cerut o școală de stat, în limba maternă, cu toate gradele de învățămînt, accesibilă tuturor claselor sociale și legată de practică, de viață.

Asachi a luptat contra cosmopolitismului, susținînd dezvoltarea culturii naționale, învățămîntul în limba moldovenească și a militat pentru unificarea limbii vorbite de popor în toate provinciile românești. Alături de școli elementare, a organizat școli reale practice de inginerie, arhitectură, silvicultură, artă și meșteșuguri etc., legînd școala de realitățile sociale ale vremii, de istoria poporului și străduindu-se să facă din învățămînt un instrument de difuzare a științei. În istoria pedagogică el a susținut învățămîntul intuitiv și împletirea teoriei cu practica. Asachi a pus bazele începuturilor pedagogiei burgheze în Moldova. Activitatea lui Asachi a însemnat începuturile renașterii culturii românești. Numeroase periodice, ca Albina Românească, Gazeta de Moldova, Spicuitorul Moldo-Romîn, Almanahurile de învățătură și petrecere ș.a., ca și cărțile de popularizare, au creat o atmosferă culturală necunoscută pînă atunci în Moldova, care a contribuit la ridicarea unei intelectualități progresiste.

Temeinic documentată și mergînd pe linia unei adîncite analize, lucrarea despre Gh. Asachi a profesorului N. C. Enescu constituie o binevenită contribuție la valorificarea a ceea ce a fost progresist în școala noastră.

★

Contribuții la studiul legislației școlare românești. Legea instrucției publice din 1864. Lucrarea prof. *Ilie Popescu-Teiușan* face parte din categoria lucrărilor ce urmăresc să analizeze în mod critic, pe baza materialismului istoric, legislația școlară din patria noastră. Studiul de față dezbate pe larg, sub aspecte multiple, legea instrucției din 1864, proiectele de înlocuire a ei și modificările ce i s-au adus în 1896, 1898 și 1899.

Apariția lucrării este binevenită nu numai prin caracterul ei comemorativ — împlinirea a o sută de ani de la decretarea legii —, cît mai ales datorită faptului că analizează temeinic, aducînd date noi, împrejurările în care a fost elaborată și s-a aplicat prima lege școlară cu caracter burghez din țara noastră. Legea, oglindind condițiile social-

economice de după anul 1848, a fost un act însemnat în consolidarea noului stat național-unitar al Romîniei.

Revoluția din 1848, dînd o puternică lovitură bazei economice feudale, impusese schimbări în structura economică, iar în domeniul învățămîntului făcuse necesară o nouă organizare a acestuia, corespunzătoare statului burghez. Înfrîngerea revoluției de la 1848 a determinat însă o amînare și o diminuare în realizarea principiilor de învățămînt stipulate în Proclamația de la Islaz, în Petițiunea de la Iași și în Proiectul de constituție pentru Moldova, dar acestea nu au putut fi nesocotite. Legea învățămîntului de la 1864, ca și celelalte legiuiri apărute după Unirea Țărilor Romîne, a urmărit asigurarea intereselor burgheziei și consolidarea regimului burghez, avînd însă un caracter antifeudal.

După ce în capitolele introductive sînt analizate condițiile social-economice și politice ale perioadei în care a fost pregătită reforma școlară din 1864 și într-o succintă expunere sînt prezentate date privind starea școlilor în Principate în acel timp, — autorul face o adîncă și multilaterală analiză a legii instrucției din 1864, dezbătînd probleme de bază, ca întocmirea legii, principiile și dispozițiile legii, organizarea învățămîntului. Referitor la elaborarea proiectului acestei legi, prof. Ilie Popescu-Teiușan aduce prețioase contribuții, infirmînd părerea acreditată de Titu Maiorescu, Spiru Haret, V. A. Urechia și susținută de N. Iorga și I. Răscanu, cu privire la grabа în care a fost alcătuit acest proiect de Consiliul de Stat. Se arată astfel că în primăvara anului 1863 Consiliul de Stat a încredințat sarcina elaborării proiectului lui C. Boierescu; proiectul a întrunit voturile Adunării Generale Legislative din 1864, raportor fiind G. Costa-Foru. În toamna aceluiași an, legea a fost semnată și de domnitorul A. I. Cuza.

Legea instrucției din 1864 are un caracter unitar, dispozițiile ei privind atît învățămîntul public și privat, cît și toate gradele de învățămînt. Legea proclama — în mod formal însă — obligativitatea și gratuitatea învățămîntului elementar pentru ambele sexe și pentru toate clasele sociale, înlătura diferența dintre școala elementară de la sat și cea de la oraș, punea accentul pe disciplinele științifice, reducînd simțitor predarea religiei, promova învățămîntul pentru fete, prevăzînd pentru prima oară egalitatea sexelor la învățătură. În ce privește tipul de liceu, legea instrucției din 1864 stabilea liceul unitar, cu accentuarea studiilor clasice, fără existența secțiilor de specializare în ultimii ani, iar referitor la învățămîntul tehnico-profesional, răspunzînd cerințelor noi ale vieții economice, prevedea înființarea de școli profesionale de agricultură, industrie și comerț, denumite impropriu școli reale. Legea prevedea, de asemenea, separarea învățămîntului mediu de învățămîntul superior și consacra existența celor două Universități, de la București și de la Iași. Problema pregătirii cadrelor didactice era rezolvată numai parțial prin înființarea școlilor normale superioare, cîte una pe lîngă fiecare universitate, pentru profesorii de liceu și facultate, — pentru învățători legea neprevăzînd crearea școlilor normale, deși necesitatea lor era recunoscută și ele fuseseră prevăzute în propunerile anterioare. În ce privește drepturile cadrelor didactice, legea stipula plata salariilor din fondurile statului, dar inamovibilitatea era asigurată numai profesorilor universitari, ceea ce constituia o lipsă serioasă a legii.

În continuare, autorul analizează amănunțit cuprinsul legii, ocupîndu-se pe larg de prevederile privind administrarea instrucției primare, secundare și superioare, pregătirea cadrelor didactice, numirea acestora, drepturile și datoriile lor. De asemenea se analizează în mod adîncit aplicarea legii din 1864, încercările de reformă școlară și unele completări aduse legii pînă în ultimul deceniu al secolului al XIX-lea, cînd legi noi au schimbat legea din 1864.

Prin sublinierea făcută de autor privitoare la legea din 1864 — ca fiind alcătuită de reprezentanți ai generației de la 1848 — se menționează că această lege deține un loc de seamă în trecutul învățământului romînesc.

Răspunzînd cerințelor social-economice ale statului național, ea conține importante prevederi cu caracter progresist, menite să contribuie la dezvoltarea școlii pe toate treptele ei. Unele din aceste prevederi au fost însă frînate de către guvernele burghezo-moșierești, întîrziind accesul maselor largi populare la învățămînt.

Cele două lucrări menționate în această prezentare privesc valorificarea moștenirii noastre culturale și aduc un binemeritat aport la tezaurul culturii noastre.

ION ORGHIDAN

„VERS L'ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ" *

Susținut cu ardoare sau combătut cu multă vehemență, învățămîntul programat (și împreună cu el mașinile de învățare) s-au impus treptat, în ultimul timp, într-o manieră care obligă la atenție și poziție, la studiu și la clarificare. Aceasta, deoarece pentru mulți el apare ca un panaceu universal, în timp ce pentru alții ca ceva care nu aduce nimic nou sau foarte puțin, în raport cu tradiția. Firește că în aceste condiții încercarea de a clarifica lucrurile este dificilă, dar interesantă și mai ales utilă. Este ceea ce încearcă — și, după părerea noastră, și reușește — Georges Décote, în cartea pe care o prezentăm. Lucrarea a fost scrisă în perioada în care autorul a lucrat la Centrul de cercetări pedagogice din Saint-Cloud; ea rezumă, în linii mari, întreaga problematică a învățămîntului programat pînă în momentul apariției ei: iulie 1963.

Primul capitol, din cele 4 ale cărții, se intitulează *Bazele învățămîntului programat* și tratează preistoria programării (Socrate, Quintilian, Descartes), apoi istoria mai apropiată (metoda textelor lui Pressey) și, în sfîrșit, ceea ce autorul consideră istoria propriu-zisă (psihologia comportamentului — experimentele lui Skinner cu animale și învățarea umană). Ideea esențială a acestui capitol este aceea că învățarea programată nu este totalmente nouă. Elemente importante ale ei le găsim în maieutica lui Socrate, în „Institutio oratoria: a lui Quintilian, în „Discurs asupra metodei" al lui Descartes, ca și în lecțiile date elevilor de către profesori, în toate timpurile. Începînd cu 1920 se semnalează apariția primei mașini de învățare. Invenția lui Pressey a trecut însă neobservată și abia în 1954 Skinner, pe baza unor studii personale, afirmă că comportamentul (animal sau uman) poate fi controlat precis cu ajutorul tehnicii de laborator psihologice.

Capitolul II, intitulat *Avantaje și rezultate* discută următoarele probleme: compararea cu alte metode — manuale școlare, cursuri, mijloace audio-vizuale; rezultate experimentale; avantaje; utilizarea actuală și posibilități; programări; mașini de învățare.

Esențială, în acest capitol, ni se pare în primul rînd ideea că învățămîntul programat nu desființează celelalte metode existente, ci le completează. Comparativ cu acestea se dovedește, însă, mai eficace. Astfel, el îl obligă pe elev să fie atent, îl învață să se concentreze, scurtează timpul de învățare, pînă la 50%, asigură mai ușor o tratare individuală a elevilor, completează cursul, permite efectuarea de către elevi a unei munci independente intense etc. Și pentru profesor se dovedește avantajoasă noua metodă: îl scutește de repetarea mecanică a unor probleme, îi permite să se ocupe mai mult de tratarea individuală a elevilor etc.

* Georges Décote: *„Vers l'enseignement programmé"*, Paris, 1963.

Capitolul III se ocupă de *problemele învățării programate:* construirea unei programe; răspunsurile; cărți programate și mașini de învățat; investițiile; învățământul programat și mijloacele pedagogice; limitele învățământului programat. Se subliniază influența pozitivă pe care a are programarea asupra îmbunătățirii calității manualelor, asupra emisiunilor de televiziune etc., ca și unele deficiențe care se constată.

Capitolul IV — și ultimul — se ocupă de *învățământul programat din Franța* și se oprește asupra programelor, mașinilor de învățare, seminariilor, asupra învățământului programat, a organismelor acestuia.

★

Trei probleme ni se par esențiale în lucrarea lui Georges Décote: avantajele, limitele și locul învățământului programat în pedagogia și în psihologia actuală.

Avantajele învățământului programat sînt considerate de autor ca fiind foarte mari. Acesta ridică efectiv eficiența procesului de învățămînt, ușurează activitatea cadrelor didactice, permite utilizarea mai bună a particularităților individuale ale elevilor, asigurarea unor condiții egale de progres la învățătură elevilor etc. Aceste avantaje autorul le pune în evidență clar și convingător, pe baza unei informații bibliografice largi. Subliniem și faptul că el nu face afirmații categorice, ceea ce constituie un merit important, ci face aprecieri în sens relativ. Învățământul programat nu rezolvă toate problemele învățării, însă el merge mai departe decît s-a putut merge cu vechile metode. De aceea, această nouă metodă este un bun cîștigat. Teoria și practica psiho-pedagogică îl înregistrează ca atare. În același timp, limitele sînt evidente. Astfel, o serie de activități, cum ar fi deplasările pe teren, manipulările de laborator, nu se pot programa. De asemenea, există obiecte de învățămînt unde sinteza și finețea spiritului sînt esențiale pentru însușirea cunoștințelor (de exemplu filozofia). Dar chiar la acele obiecte unde rezultatele obținute pe baza utilizării acestei metode noi sînt evidente (de ex. la învățarea limbilor străine) vine un timp în care programarea devine ineficientă — de pildă în ceea ce privește relevarea frumuseții unui text. Omul, precum se știe, nu numai înțelege și fixează; în același timp, el raportează, apreciază. Toate acestea depășesc principial posibilitățile învățământului programat. Nu trebuie trecut cu vederea și un alt fapt și anume că un om crescut cu aceste „conserve" de cunoștințe va întîmpina greutăți sporite în fața dificultăților din viață care nu apar totdeauna gradat, adică pe principiul programării. În general, învățământul programat nu stimulează decît într-o mică măsură sinteza.

Toate aceste observații nu anulează metoda, ci o delimitează. Din păcate, așa cum constată autorul, încă nu s-au făcut cercetări temeinice care să indice modalitățile optime de îmbinare a învățământului programat cu celelalte metode cunoscute.

Unele din lipsurile învățământului programat țin, desigur, nu atît de posibilitățile lui ca metodă, cît de experiența acumulată pînă în prezent, care este insuficientă. Astfel, în construirea programelor, multe lucruri mai sînt îndoielnice: secvențele prea mici și întăririle prea dese, lipsa surprizei, fapt care poate duce la plictiseală etc. Aceste lipsuri vor putea fi înlăturate în viitor cu condiția ca la intervale anumite, stabilite experimental, să se alterneze secvențele ușoare cu altele mai grele, care să țină trează atenția elevului, să-l oblige la efort. Întăririle pot fi și ele proporționale cu dificultățile parcurse. Chiar excesul de analiză poate fi compensat — în parte — prin paragrafe de recapitulare, scheme, rezultate etc.

În ceea ce privește locul învățământului programat în pedagogia și în psihologia actuală, lucrurile sînt mai complicate. Autorul consideră că învățământul programat a reușit, doarece este o *aplicare* a teoriilor behavioriste. Cu această afirmație nu putem fi de acord, deoarece ea nu corspunde realității. Este adevărat că Skinner, de numele

căruia se leagă mai ales învățămîntul programat, este un adept al behaviorismului. Dar aceasta nu explică mulțumitor succesele sale în cazul învățării umane. Principiile care condiționează eficacitatea învățării umane sînt considerate chiar de behavioriști ca fiind: cel al participării active, cel al micilor etape, al progresului treptat, al verificării imediate, al respectării particularităților individuale și al răspunsurilor corecte. Cît de mult sînt deduse din behaviorism aceste principii nu este greu de stabilit, deoarece pedagogia clasică le-a cunoscut foarte bine, sub o formă sau alta. Pe de altă parte, fenomenul învățării este comun, în anumite limite, omului și animalului, ceea ce explică posibilitatea transferului unor modalități elementare de învățare de la animal la om. Din acest punct de vedere trebuie spus că învățarea programată, așa cum se practică ea în momentul de față în unele țări din Apus, se resimte tocmai de influența behavioristă, care limitează uneori înțelegerea ei mai largă, dincolo de înlănțuirea atomistică a unor secvențe. Prin aceasta dorim să spunem că, extinzîndu-se, învățămîntul programat va fi cu siguranță completat și îmbunătățit, conturîndu-și tot mai precis locul pe care-l merită ca metodă de instruire (și educație) în sistemul celorlalte metode existente.

Apreciem, în schimb, ca extrem de interesante punctele de vedere emise de autorul cărții, privind unghiul din care învățămîntul programat a fost creat. Pentru prima dată în istoria pedagogiei, afirmă el, o cercetare de ordin psihologic a contribuit la crearea și la dezvoltarea unei noi metode de instrucție. Cu învățămîntul programat, afirmă el mai departe, descoperirile psihologiei intră într-un mod concret în viața școlarilor. Observațiile acestea sînt desigur prețioase, autorul are dreptate și cînd afirmă că mult timp psihologia copilului și pedagogia au rămas izolate una de alta, schimbul de idei mărginindu-se la articolele teoretice mai ales. Fără îndoială că el nu și-a propus să tragă toate concluziile din acest fapt, dar o completare se impune. Învățămîntul programat a deschis drumul spre elaborarea practică a unor manuale, programe, metode, pe baza cunoașterii legilor activității nervoase superioare și a legilor desfășurării proceselor psihice umane. Aceasta este de fapt o pedagogie elaborată pe baza cercetărilor psihologice, care nu contrazic, ci completează pedagogia actuală. Semnificația acestui fapt este rezumată chiar de autor. Pînă acum — afirmă el — teoreticienii și reformatorii pedagogiei au insistat asupra aspectelor teoretice ale problemelor: au arătat că învățămîntul trebuie centrat pe elevi, clasa trebuie să fie activă etc. Dar, de regulă, se uită să se precizeze cum trebuie să se atingă acest scop și de aceea toate acestea au rămas formulări generale a căror aplicare este foarte dificilă. Tocmai acest plus de precizie și măsură îl aduce psihologia și aceasta pe baza cunoașterii efective a psihologiei copilului.

În încheiere, considerăm că autorul cărții pe care am prezentat-o a reușit să aducă la zi problema învățămîntului programat. Bogăția informației, seriozitatea și claritatea expunerii, fac din această lucrare un îndrumar prețios pentru cei ce vor să se pună la curent cu probleme de bază ale învățării programate.

NICOLAE RADU

BIBLIOGRAFIE PEDAGOGICĂ

I. COMUNICĂRI PREZENTATE LA SESIUNILE ŞTIINŢIFICE ALE INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE ŞI LUCRĂRI PREZENTATE LA SESIUNILE CENTRALE ALE „LECTURILOR PEDAGOGICE".

1. Lucrări. Sesiuni ştiinţifice (Institutul de ştiinţe pedagogice).

— *Comunicări prezentate la sesiunea ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice din 19—22 ianuarie 1956*, Buc., E.S.D.P. 1956, 740, p. (M.I., I.St.P.).

În cadrul primei sesiuni ştiinţifice comunicările au tratat probleme variate din domeniul teoriei pedagogiei, al istoriei pedagogiei, psihologiei pedagogice, al defectologiei şi al metodicilor de predare, susţinute de profesori şi conferenţiari universitari, lectori, asistenţi, cercetători.

— J. A. KOMENSKY — *Comenius* — *Comunicări prezentate la sesiunea ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice şi traduceri din opera lui Komensky*, Buc., E.S.D.P., 1958, 291 p.+17 f. ilustr. + 1 h.

Volum consacrat comemorării a 300 ani de la apariţia lucrării „Opera didactica omnia".

— *Probleme de metodică. Limbă şi literatură. (Comunicări la sesiunea ştiinţifică din 1960)*. Buc., E.S.D.P., 1960, 244 p. (M.I.C., I.St.P.)

Volumul cuprinde comunicările prezentate la cea de-a III-a sesiune ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice (20—22 februarie 1960) în secţia ştiinţelor umaniste. Autorii sînt preocupaţi de găsirea mijloacelor eficace în structurarea şi desfăşurarea lecţiilor de teoria şi istoria literaturii.

— *Probleme de pedagogie ale învăţămîntului superior (Comunicări ţinute la sesiunea Institutului de ştiinţe pedagogice din 9—11 aprilie 1957*. (Buc., E.S.D.P., 1958, 176 p. (M.I.C., I.St.P.).

Cuprinde :

Unele probleme ale metodicii seminarului ; Prelegerea în învăţămîntul superior ; Unele probleme privitoare la rolul cadrelor didactice în educarea studenţilor ; Educarea studenţilor în spiritul dragostei pentru profesiunea didactică ; Utilizarea statisticii în cunoaşterea activităţii studenţilor şi în îmbunătăţirea procesului de învăţămînt ; Contribuţia practicii studenţilor în producţie la formarea profilului lor etic-profesional.

2. Lucrări, lecturi pedagogice (Institutul de ştiinţe pedagogice).

— *Din experienţa cadrelor didactice în munca de educare patriotică a elevilor. (Comunicări susţinute la cea de-a doua sesiune centrală din 1958)*. Buc., E.S.D.P.,

1959, 64 p. (M.I.C., I.St.P. Lecturi pedagogice).

Autorii comunicărilor, profesori la diferite școli medii, scot în evidență cîteva procedee prin care se poate realiza educarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar prin studiul istoriei în școală.

— *Din experiența muncii instructiv-educative a cadrelor didactice. Comunicări susținute la a treia sesiune centrală din 1960.* Buc., E.D.P., 1962, 92 p. (M.I., I. St. P. Lecturi pedagogice).

Articolele prezentate dovedesc preocuparea învățătorilor și profesorilor pentru găsirea celor mai potrivite mijloace și procedee în vederea dezvoltării gîndirii logice a elevilor, a formării deprinderilor de scriere corectă, a dezvoltării gustului pentru muzică și în vederea formării unei atitudini noi față de muncă la elevi.

— *Din experiența pozitivă a unor învățători. (Comunicări prezentate la sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" — decembrie 1956).* Buc., E.S.D.P., 1957, 136 p. (M.I.C., I. St.P.).

În culegere sînt oglindite unele aspecte ale formării deprinderilor de muncă independentă prin predarea limbii romîne și a aritmeticii la clasele mici.

— *Din experiența predării limbii romîne și a istoriei. (Comunicări susținute la sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" — decembrie 1956).* Buc., E.S.D.P., 1957, 96 p. (M.I.C., I. St. P.).

Volumul se referă la probleme privind: lecțiile de compunere la clasele V—XII, compoziția ca mijloc de dezvoltare a vorbirii la clasele VIII—X, discutarea lucrărilor de control, mijloc de adîncire a cunoștințelor și de îmbunătățire a exprimării elevilor, despre studierea istoriei în cadrul cursului de istorie.

— *Din experiența predării limbii romîne și a limbii latine. (Comunicări susținute la cea de-a III-a sesiune centrală din decembrie 1960).* Buc., E.S.D.P., 1962, 64 p. (M.I.C., I. St. P., Lecturi pedagogice).

Cele două articole abordează subiecte interesante, oferind sugestii pentru predarea subordonatelor subiective și predicative (sintaxă) și pentru folosirea metodei comparative în predarea vocabularului limbii latine.

— *Din experiența predării matematicii, fizicii, chimiei, științelor naturale și geografiei. (Comunicări susținute la sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" — decembrie 1956).* Buc., E.S.D.P., 1958, 303 p. (M.I.C., I.St.P.).

Articolele tratează o gamă variată de probleme: greșeli tipice în cunoștințele matematice ale elevilor, colecționarea și confecționarea materialului didactic cu ajutorul elevilor, pentru fizică, chimie, științe naturale, modul cum se poate organiza un teren geografic, despre rezolvarea unor probleme de algebră etc.

— *Învățătorii și educatoarele prezintă experiența lor. (Comunicări susținute la a doua sesiune centrală din 1958).* Buc., E.S.D.P., 1959, 142 p. (M.I.C., I. St. P.— Lecturi pedagogice).

Articolele cuprinse în culegere se pot grupa, după problemele pe care le tratează, astfel: 1. Aspecte ale procesului instructiv-educativ la clasele I—IV, 2. Unele probleme educative în învățămîntul preșcolar.

— *Unele probleme ale muncii instructiv-educative. (Comunicări prezentate la sesiunea centrală a Lecturilor pedagogice* — decembrie 1956). Buc., E.S.D.P., 1957, 88 p. (M.I.C., I. St. P.).

Din cuprins: Din experiența mea în organizarea și desfășurarea orelor educative la clasa a VII-a; Colectivul de pionieri și contribuția lui la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale școlii.

II. PEDAGOGIE GENERALĂ

1. Bazele generale ale pedagogiei

— *Curs de pedagogie generală.* Sub redacția: prof. dr. STANCIU STOIAN, Buc. E.S.D.P., 1961, 368 p. (M.I.C., Universi-

tatea C. I. Parhon. Catedra de pedagogie).

— *Pedagogia pentru institutele pedagogice.* Sub redacția: A. DANCSULY, A. CHIRCEV, A. MANOLACHE. Buc., E.D.P., 1962, 459 p.

— *Pedagogia preșcolară.* Manual pentru școlile pedagogice de educatoare. Proiect. Buc., E.S.D.P., 1961, 435 p. Autori: TAIBAN M., CHIRCEV E., BERNIȚCHI M., ANDREESCU FL.

2. Didactică. Metodică

— BUNESCU VASILE: *Munca independentă a elevilor.* Buc., E.S.D.P., 1957, 152 p. Cuprinde: I. Cîteva probleme generale. II. Importanța muncii independente a elevilor. III. Metode de formare a deprinderilor de muncă independentă și a obișnuinței cu munca independentă. IV. Sarcinile organizațiilor de copii și tineret în educarea spiritului de independență al elevilor. V. Rolul familiei în formarea deprinderilor de muncă independentă și a obișnuinței cu munca independentă.

— *Cartea educatoarei.* Sub redacția: VIRGINIA MANASIA, Buc., E.D.P., 1962, 320 p. + XXXIII f. pl. + 4 f. tabl. (M.I., I. St. P.).

Lucrarea constituie un îndrumar necesar în vederea desfășurării în bune condiții a procesului instructiv-educativ în grădinița de copii, lucrarea este însoțită de numeroase planșe sugestive, viu colorate și de tabele sinoptice cu valabilitate pe întreg anul școlar, cu explicații referitoare la felul în care trebuie folosite.

În toate capitolele: „Cunoașterea mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii", „Numărat și socotit", „Modelajul, activitățile manuale și desenul", „Muzica", „Gimnastica", „Jocurile de mișcare și jocurile populare", ținîndu-se seama de particularitățile de vîrstă ale preșcolarilor, se dau îndrumări metodice în legătură cu problemele abordate.

— CHIOSA CLARA GEORGETA: *Metodica predării limbii române la clasele V—VII.* Buc., E.S.D.P., 1955, 464 p. (M.I., I. St. P.).

Sumarul dă imaginea temelor tratate în lucrare: Cap. I, cuprinde problemele principale ale metodicii predării limbii române, metodele și procedeele principale în predarea acestui obiect, analiza gramaticală, metodica lecțiilor de limbă, de repetarea materiei. Cap. II. Metodica predării fonetice. Cap. III. Metodica predării morfologiei și a ortografiei. Cap. IV. Metodica predării sintaxei și a punctuației.

— *Din experiența școlii noastre cu privire la formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi. Culegere de articole.* Sub redacția: CSENGERI E. și POPOVICI L., Buc., E.S.D.P., 1957, 344 p. (M.I.C., I. St. P.).

Autorii articolelor descriu experiența lor cu privire la pregătirea teoretică și practică a elevilor în cultivarea legumelor, a cerealelor, a viței de vie și în creșterea animalelor mici, (păsări de curte, iepuri de casă), contribuind astfel la îmbunătățirea muncii metodice la științele naturii.

— *În căutarea unor metode mai bune de predare, vol. 1—2. (Comunicări susținute la a doua sesiune centrală 1958).* Buc., E.S.D.P., 1958, 1—60 p., 2—88 p. (M.I.C., I. St. P. Lecturi pedagogice).

Vol. I cuprinde: Predarea subordonatelor concesive și consecutive. Analiza gramaticală, mijloc de a îmbunătăți exprimarea elevilor. Comparația cu limba maternă aplicată la unele capitole ale morfologiei limbii germane. Metode și materiale întrebuințate pentru însușirea unei pronunțări corecte a limbii engleze.

Vol. 2: Aspecte ale legării teoriei de practică în predarea fizicii. Pentru o predare intuitivă a științelor naturale. Materiale în ajutorul profesorilor de geografie.

— *Metodica predării geografiei R.P.R. în clasa a VII-a, sub redacția: prof.* P. BÎRGĂOANU. Buc., E.S.D.P., 1957, 287 p.

(M.I.C., Institutul de psihologie și pedagogie).

Lucrarea cuprinde cinci capitole. Primul se ocupă de obiectul geografiei și al metodicii ei de predare. În al doilea capitol sînt cuprinse și se descriu metodele folosite în predarea geografiei R.P.R. In cap. III se vorbește despre lecție. Cap. IV tratează despre lecturile geografice și despre importanța lor în predarea geografiei cu aplicații la R.P.R. și Cap. V despre activitatea în afara orelor de clasă și extrașcolară la geografie.

— *Metodica predării istoriei în școala de 8 ani (Predarea cunoștințelor de istorie a patriei la clasele I—IV). Red.* CORNELIA MARINESCU (responsabilă de lucrare). Buc., E.D.P., 1962, 400 p. (M.I.C., I. St. P.).

Lucrarea — elaborată pe baza muncii de documentare și a cercetărilor întreprinse — cuprinde opt capitole, după cum urmează :

Cap. I. : Obiectul istoriei patriei și al metodicei de predare. Cap. II : Cunoștințele de istorie la clasele I—IV reflectate în planul de învățămînt, programele și manualele școlare. Cap. III : Bazele formării reprezentărilor și noțiunilor de istorie la clasele I—IV. Cap. IV : Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar prin lecțiile cu conținut istoric. Cap. V : Metode și procedee folosite în predarea cunoștințelor de istorie la clasele I—IV. Cap. VI: Forme de organizare a predării cunoștințelor de istorie la clasele I—IV. Cap. VII : Activitatea în afară de clasă și extrașcolară la istorie a elevilor din clasele I—IV. Cap. VIII: Rolul învățătorului în predarea cunoștințelor de istorie.

— *Unele probleme ale lecției. Sub redacția :* prof. I. CREMER. Buc., E.S.D.P., 1960, 276 p. (M.I.C., I.St.P.).

Studiile cuprinse în culegere relevează cîteva aspecte în legătură cu lecția și cu metodele care pot fi folosite : „Formarea priceperilor și deprinderilor practice în cadrul lecției", „Aspecte psiho-pedagogice ale organizării și dezvoltării atenției elevilor în cadrul lecției", „Activitatea cu manualul și importanța sa pentru reușita lecției", „Repetarea materiei în școala elementară", „Despre organizarea și desfășurarea lecțiilor ținute simultan cu mai multe clase", „Contribuții la problema lecției în școala medie tehnică".

3. Teoria educației

— BÎRSĂNESCU ȘTEFAN și VĂIDEANU GEORGE : *Educația estetică.* Buc., E.S.D.P. 1961, 447 p. (M.I.C., I.St.P.).

Expunerea cuprinde o problematică bogată, soluții și recomandări. Are cinci capitole : I. Noțiuni introductive (privire istorică asupra educației estetice și teoriei ei ; locul educației estetice în educația comunistă). II. Educația pentru frumos (scopurile, cerințele formulate de statul socialist față de scriitori și de artiști, conținutul și metodele educației pentru frumos). III. Educația multilaterală prin frumos. IV. Principiile educației estetice. V. Componentele educației estetice. Concluzii și propuneri.

— *Culegere de texte pentru munca diriginteluí*, lucrare elaborată de A. IIASGAN, P. POPESCU, I. ROMAN, G. VĂIDEANU, Buc., E.S.D.P., 1961, 323 p. + 1 anexă.

— FLEANCU GHEORGHIȚA și RADULIAN VIRGIL : *Disciplina conștientă și educarea ei în școala medie mixtă.* Buc., E.S.D.P., 1962, 216 p. (M.I.C., I.St.P).

Lucrarea are două părți : Prima parte cuprinde probleme privind bazele teoretice ale disciplinei conștiente, probleme privind abordarea problemei disciplinei în pedagogia și psihologia contemporană, trăsăturile principale ale disciplinei și corelațiile dintre ele.

A doua parte „Educarea elevilor de vîrstă școlară mare din colectivele mixte

în spiritul disciplinei conștiente" este elaborată pe baza cercetărilor efectuate pe o perioadă de trei ani la Școala medie din Bicaz și la Școala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu" din București.

— GHIVIRIGĂ LUMINIȚA și DULFU MIOARA: *Sistemul activității școlii cu familia*. Buc., E.D.P., 1963, 144 p. (M.I.C., I.St.P.).

Lucrarea este rezultatul unei cercetări pedagogice pe baza căreia autoarele ajung la concluzia că colaborarea școlii cu familia trebuie subordonată, ca parte componentă, sistemului general al muncii educative. Se enumeră trăsăturile caracteristice sistemului activității școlii cu familia și se trag unele concluzii practice privind organizarea și desfășurarea activității comune a școlii cu familia.

— ȚIRCOVNICU V.: *Munca educativă în internate*. Din experiența Școlii medii din Oravița. Buc., E.S.D.P., 1961, 180 p.

Autorul, care a condus mai mulți ani internatul Școlii medii din Oravița, relatează despre procedeele și metodele folosite în soluționarea problemelor specifice internatului școlar.

Lucrarea cuprinde trei capitole: organizarea muncii educative, educarea elevilor interni în spiritul moralei comuniste, educația estetică a elevilor în internat.

4. Organizarea învățământului

— ȘAFRAN O.: *Din experiența unui director de școală*. Buc., E.S.D.P., 1957, 95. p.

Autorul, așa cum precizează în cuvînt înainte, se referă la cîteva aspecte din activitatea de conducere a unei școli, insistînd asupra sarcinilor directorului privitoare la închegarea colectivului pedagogic.

— *Școala de 8 ani din Republica Populară Romînă. Proiect*. Buc., 1961, 200 p. (M.I.C.).

Lucrarea cuprinde expunerea Acad. ILIE MURGULESCU, în cadrul ședinței plenare a Consiliului superior al școlilor, în legătură cu principalele probleme privind trecerea la școala de 8 ani, proiectele planurilor de învățămînt, proiectele de programe pentru limba romînă și matematici și discuțiile care au avut loc.

III. DISCIPLINE AJUTĂTOARE

— FISCHBEIN E.: *Conceptele figurale*. Cercetări teoretice și experimentale asupra naturii entităților geometrice și a evoluției lor în ontogeneză. Buc., Edit. Acad. R.P.R., 1963, 476 p.

Subtitlul lucrării stabilește și conținutul ei, iar cuvîntul înainte precizează problema urmărită: evoluția în ontogeneză a unor noțiuni geometrice fundamentale, cum sînt punctul, linia dreaptă, sistemul de coordonate, locul geometric, noțiuni cu care copilul intră în contact în practica sa curentă și sistematică, în procesul de învățămînt, ca și rezolvarea altor probleme interpretate de pe pozițiile filozofiei marxist-leniniste.

— *Probleme de defectologie. (Comunicări susținute la cea de-a III-a sesiune centrală din decembrie 1960)*. Buc., E.S.D.P., 1962, 100 p. (M.I.C., I.St.P. — Lecturi pedagogice).

Autorii materialelor — profesori la școlile speciale de surdo-muți și de orbi din Cluj și din Timișoara — prezintă cercetări din domeniul rezolvării problemelor psiho-pedagogice ridicate de dezvoltarea vorbirii logico-verbale a elevilor surdo-muți, și a labiolecturii la asurziți.

O altă cercetare relatează despre rezolvarea unor probleme legate de aspectul metodic și tiflotehnic al predării desenului în rîndul nevăzătorilor, iar ultimul articol prezintă începuturile și dezvoltarea școlii de orbi din Cluj, mai ales după reforma învățămîntului din 1948.

— *Psihologia pedagogică. Manual pentru învățămîntul superior. Colectiv de redacție*: CHIRCEV A., PAVELCU V., ROȘCA AL., ZÖRGO B. Buc., E.D.P., 1963, 240 p. (M.I.C.).

Cuprinde: Partea I: Probleme generale. Partea a II-a: Psihologia copilului de vîrstă școlară. Partea a III-a: Psihologia învățăturii. Partea a IV-a: Elemente de psihologie a educației. Partea a V-a: Probleme speciale.

— RUSU E.: *Despre învățarea matematicii. Aspecte psiho-pedagogice.* Buc., E.S.D.P., 1962, 136 p.

Autorul expune o serie de observații și reflecții asupra aspectelor psihologice ale activității matematice.

Lucrarea cuprinde trei capitole: I. Gîndirea matematică. II. Mobilurile activității matematice. III. Aspecte educative.

— SLAMA-CAZACU TATIANA: *Dialogul la copii.* Buc., Edit. Acad. R.P.R., 1961, 168 p. (Acad. R.P.R., Institutul de psihologie).

Cercetarea întreprinsă conduce autoarea la unele concluzii: dialogul există la copii începînd chiar de la apariția limbajului propriu-zis; conținutul dialogului variază cu vîrsta, cu nivelul intelectual, iar replicile reflectă dezvoltarea gîndirii copilului și a particularităților de vîrstă. Între dezvoltarea dialogului și dezvoltarea gîndirii este o strînsă legătură. Prin dialog copilul caută să-și asocieze partenerii la acțiunile sale, să-i determine la cooperare. Dialogul este forma cea mai normală și, în orice caz, forma fundamentală de existență a limbajului, iar educația în colectiv constituie pentru copii mijlocul esențial pentru dezvoltarea dialogului, ca necesitate generală și vitală.

— ȘCHIOPU URSULA: *Curs de psihologia copilului.* Buc., E.D.P., 1963, 464 p. (M. I., Universitatea București).

Cuprinde: I. Obiectul, sarcinile psihologiei copilului și legătura psihologiei copilului cu alte științe. II. Metodele în psihologia copilului. III. Formarea și dezvoltarea psihologiei copilului ca știință. IV. Factorii care determină dezvoltarea psihologică a copilului. V. Aspectele de bază ale dezvoltării copilului. VI. Stadiile timpurii. Primul an de viață. VII. Antepreșcolarul. VIII. Caracteristicile generale ale copilului preșcolar. IX. Particularitățile psihice ale copilului la intrarea în școală. X. Preadolescentul și adolescentul.

— *Studii de psihologie pedagogică. Sub redacția: prof. univ. AL. ROȘCA și conf. univ.* A. CHIRCEV. Buc., E.S.D.P., 1958, 248 p.

Autorii culegerii, pe baza unor cercetări experimentale și a unor observații în școală, abordează cîteva probleme importante pentru învățămîntul de masă și pentru învățămîntul special:

Premisele psihologice ale utilizării eficace a materialului intuitiv; În legătură cu formarea priceperilor și deprinderilor matematice la elevi; Problema determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi în condițiile vieții școlare; Cîteva date cu privire la vocabularul și particularitățile noțiunilor la copiii surdo-muți; Aspecte ale recunoașterii și denumirii obiectelor în procesul percepției tactile la copiii orbi și văzători; Unele aspecte psihologice ale procesului de învățare a citirii și scrierii de către copiii debili mintali.

— *Tratat de psihologie experimentală. Sub redacția: prof. univ.* ALEXANDRU ROȘCA. Buc., Edit. Acad. R.P.R., 1963, 652 p.

Tratatul înfățișează rezultatul cercetărilor experimentale întreprinse și metodele concrete folosite în rezolvarea științifică a unor probleme de psihologie.

Lucrarea se referă la: senzații și percepții, atenție și activitatea de orientare, gîndire, limbaj, memorie, afectivitate, activitatea voluntară, deprinderi, aptitudini, particularitățile tipologice ale activității nervoase superioare.

Fiecare capitol este însoțit de o amplă bibliografie.

IV. ISTORIA PEDAGOGIEI

— BIRSĂNESCU ȘTEFAN: *Academia domnească din Iași (1714—1821).* Buc., E.S.D.P., 1962, 208 p. + 13 f. pl.

Prezentată sub forma unui studiu monografic — lucrarea este o istorie a Aca-

demiei domnești din Iași pe care autorul o înfățișează sub variate aspecte detaliate. Spicuim din cuprins: Academia domnească din Iași în condițiile social-economice din Moldova în perioada 1714—1821. Academia domnească din Iași în istoriografia română și în cea de peste hotare. Academia domnească din Iași: întemeierea, dezvoltarea și sfîrșitul ei. Organizarea și funcționarea Academiei domnești din Iași (1714—1821). Academia domnească din Iași și locul ei în cadrul școlilor din Moldova, din Țara Românească, din centrul și estul Europei, din Asia Mică și din Africa. Academia domnească din Iași și rolul ei instructiv-cultural. Greutățile întîmpinate de Academia domnească din Iași în desfășurarea activității ei.

— BÎRSĂNESCU ȘTEFAN: *„Schola latina de la Cotnari"*. Biblioteca de curte și Proiectul de Academie al lui Despot Vodă. Zori de cultură umanistă în Moldova secolului al XVI-lea Buc., Lito și tipo înv., 1957, 208 p. (Istoria școalelor la români. Caietul III).

Cuprinsul monografiei tratează despre: Partea I: Locul școlii, al bibliotecii de curte și al proiectului de academie al lui Despot Vodă în istoriografia română și străină. Izvoarele documentare privitoare la școala latină, biblioteca de curte și proiectul de academie al lui Despot Vodă. Starea social-economică și culturală a Moldovei la jumătatea secolului al XVI-lea.

Partea a II-a: Programul școlar și cultural al lui Iacob Eraclide Despotul ca domn al Moldovei. Schola latina sau colegiul din Cotnari. Proiectul de Academie al lui Despot Vodă.

Partea a III-a: Influența școlii latine de la Cotnari și a programului cultural al lui Despot asupra școlii și vieții culturale din Moldova. Concluzii, observații generalizări, învățăminte și o amplă bibliografie.

— BRATU BIANCA: *Învățătorul Ion Creangă* Buc., E.S.D.P., 1958, 255 p.

Autoarea — trecînd în revistă etapele principale din viața lui Ion Creangă: De la Bădița Vasile la Seminaria Centrală, Învățătorul, metodistul — conturează și scoate în evidență trăsăturile învățătorului Ion Creangă și activitatea metodică, teoretică și practică a acestuia.

— CRISTEA ILIE: *Articole (1923—1936)*. Lucrarea apărută sub îngrijirea lui TITU GEORGESCU. Buc., Edit. politică, 1961, 175 p.

Din culegere fac parte și cîteva articole care demască unele stări de lucruri cu privire la învățămînt și relevă atitudinea protestatară a profesorului Ilie Cristea împotriva rînduielilor din școala burgheză: „Școala fără dascăli" (1923), „Mișcarea corpului didactic" (1923), „Dezastrul școlii românești" (1925), „Adevărata reformă școlară" (1928), „Dezastrul bacalaureatului" (1934).

— CSENGERI E., BĂDINA O., POPOVICI L.: *Ion Ionescu de la Brad și unele probleme ale predării științelor agricole în școală*. Buc., E.S.D.P., 1959, 92 p. (M.I.C., I.St.P.).

Lucrarea cuprinde: Viața și activitatea pedagogică, lupta lui Ion Ionescu de la Brad pentru un învățămînt agricol românesc, ideile pedagogice ale lui Ion Ionescu de la Brad, despre școala practică de agricultură de la Brad la 1870 și Școala particulară de agricultură de la Brad.

— *Din istoria gîndirii pedagogice universale. Antologie. Vol. I. Sub redacția: prof. univ.* STANCIU STOIAN. Buc., E.S.D.P., 1959, II + 540 p. (M.I.C., I.St.P.).

Volumul cuprinde studii privind gîndirea pedagogică premarxistă „Antichitatea" (Educația și instrucția în Grecia și Roma antică), „Pedagogia creștină din ultimile secole ale antichității", „Școala și problemele de educație în orînduirea feudală"

(Educația și instrucția în evul mediu feudal, Școala și gîndirea pedagogică în perioada descompunerii feudalismului), „Pedagogia și școala în perioada de întărire a capitalismului în Europa apuseană și de criză a regimului iobăgist în Europa răsăriteană", „Gîndirea pedagogică în țara noastră" (de la Grigore Ureche pînă la 1900).

— *Din istoria pedagogiei romînești. Culegere de studii.* Buc., E.S.D.P., 1957, 480 p. (M. I., I.St.P.).

Din cuprins: Un aspect al dezvoltării învățămîntului romînesc în perioada lui de început; Gheorghe Lazăr; Gheorghe Asachi; Petrache Poenaru; Grigore Pleșoianu; N. Bălcescu; Ștefan C. Mihăilescu; Revista „Contemporanul" (1881—1891) despre învățămîntul din țara noastră.

— DINU CONSTANTIN și GARTEMBERG LEONTINA: *Învățămîntul în presa progresistă și de partid (1872—1944).* Index bibliografic selectiv. Buc., E.S.D.P., 1961, 218 p. (M.I.C., I.St.P.).

Articolele cuprinse în indexul bibliografic se referă atît la problemele strict legate de școală, cît și la cele de cultură generală aflate în legătură directă cu învățămîntul, ca: activitatea diferitelor instituții progresiste cu caracter cultural din țara noastră, culturalizarea maselor, personalități în dezvoltarea culturii romînești etc.

— ENESCU N. C.: *Gheorghe Asachi organizatorul școlilor naționale din Moldova.* Buc., E.D.P., 1962, 352 p. + 8 f. ilustr. (M. I., I.St.P. Filiala Iași).

Studiul monografic — bazat pe o amplă documentare — relevă activitatea, realizările și ideile pedagogice ale lui Gheorghe Asachi (1813—1869), în condițiile istorice ale statului moldovean în prima jumătate a secolului al XIX-lea.

— *Învățătorii și răscoala din 1907.* Buc., E.S.D.P., 1958, 208 p. (M.I.C., I.St.P.).

Această culegere de studii abordează unele aspecte referitoare la tema enunțată în titlu.

— *Istoria pedagogiei. Manual pentru institutele pedagogice de învățători. Partea I—II.* Lucrare elaborată sub îngrijirea Institutului de științe pedagogice. Buc., E.S.D.P., 1958, I—204 p., II — 240 p.

Partea I cuprinde istoria pedagogiei pînă la K. Marx și Fr. Engels, iar partea a II-a de la Marx și Engels pînă în zilele noastre.

— J. J. ROUSSEAU. *Texte pedagogice alese. Studiu introductiv, traducere, note și comentarii de Dimitrie Todoran.* Buc., E.S.D.P., 1960, 292 p. + 9 f. ilustr.

— POPESCU-TEIUȘAN ILIE: *Contribuții la studiul legislației romînești. Legea instrucției publice din 1864.* Buc., E.D.P., 1963, 204 p. (M.I., I.St.P.).

Din cuprins: I. Condițiile social-economice și politice în care s-a pregătit reforma școlară din 1864. II. Cîteva date despre starea școlilor din Principate în anii premergători promulgării legii instrucției din 1864. III. Întocmirea legii instrucției din 1864. IV. Principiile și dispozițiile de bază ale legii instrucției din 1864. V. Cuprinsul legii. Organizarea administrativ-didactică a învățămîntului. VI. Aplicarea legii din 1864 și încercări de modificare a ei. VII. Încercări noi de reformă școlară, unele completări ale legii în vigoare. VIII. Schimbarea legii instrucției publice din 1864.

Lucrarea este însoțită de o listă a proiectelor și legilor referitoare la organizarea învățămîntului dintre anii 1859—1899.

— ȘTEFAN MIRCEA: *Mihai Eminescu revizor școlar.* 1 iulie 1875—4 iunie 1876. Buc., E.S.D.P., 1956, 288 p. + 9 fasc. Cuprinde: I. Școala acum 80 de ani. II. Un revizor școlar cu idei înaintate. III. Activitatea organizatorică-administrativă a noului revizor școlar. IV. Pentru cuprinderea unui număr cît mai mare de copii în școală. V. Mihai Eminescu apărător al drepturilor învățătorilor. VI. Îndrumările pedagogice date de Mihai Eminescu învățătorilor. VII. Destituirea lui Mihai Eminescu din postul de revizor școlar. Documente.

ELENA GEORGESCU

BIBLIOTECA ... SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI, EDUCATOARE,
MAIȘTRI-INSTRUCTORI!

Abonați-vă la
REVISTA DE PEDAGOGIE

FĂCÎND ABONAMENTE PE UN AN ÎNTREG, VĂ ASIGURAȚI COLECȚIA COMPLETĂ A REVISTEI

43416

Lei 10

Intreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 10020

T 3951

9

REVISTA DE PEDAGOGIE

SIBIU
Biblioteca crăs
ridică

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ȘTIINȚE
PEDAGOGICE

Eugen Blideanu: La început de an școlar

STUDII ȘI CERCETĂRI

Grigore C. Moisil: Rolul societăților științifice din R.P.R. în ridicarea nivelului de pregătire al cadrelor didactice

Ion Berca: Lectura în afara clasei a elevilor de vîrstă școlară mică

Anghel Manolache: Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice

Georgeta Dan-Spinoiu: Conduita morală a elevilor adolescenți

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Filofteia Mihalache: Despre orele de dirigenție pe teme etice la clasa I experimentală

Olga Supek: Realizarea pregătirii fizice generale în cadrul lecțiilor de educație fizică la clasele V—VIII

Octavian Ionescu: Caracterul instructiv-educativ al emisiunilor de televiziune pentru copii și tineret

Marin Vișan: Despre valoarea educativă a filmului pentru copii

M. Ștefan, M. Caraman și *V. Dranga:* Particularități ale reprezentărilor slabvăzătorilor la începutul școlarității

Ilie Ilasievici: Unele considerații privind predarea matematicii în școala generală de 8 ani

CRITICA ȘI BIBLIOGRAFIE

Ilie Stanciu: Semnificație și sens în literatura pentru preadolescenți

I. L.: Educația în viața de toate zilele

I. Schechter: „Die Sonderscule"

* * * Cronică

97

- IUI. 2005

17. IUL. 2016

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATITA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

3951.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XIII, nr. 9 *Septembrie 1964*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

Pag.

Eugen Blideanu: La început de an şcolar 5

STUDII ŞI CERCETARI

Grigore C. Moisil: Rolul societăţilor ştiinţifice din R.P.R. în ridicarea nivelului de pregătire al cadrelor didactice 14

Ion Berca: Lectura în afara clasei a elevilor de vîrstă şcolară mică . . 27

Anghel Manolache: Pregătirea şi perfecţionarea cadrelor didactice . . . 46

Georgeta Dan-Spinoiu: Conduita morală a elevilor adolescenţi . . . 58

CONSULTAŢII — DISCUŢII

Filofteia Mihalache: Despre orele de dirigenţie pe teme etice la clasa I experimentală 68

Olga Supek: Realizarea pregătirii fizice generale în cadrul lecţiilor de educaţie fizică la clasele V—VIII 74

Octavian Ionescu: Caracterul instructiv-educativ al emisiunilor de televiziune pentru copii şi tineret 81

Marin Vişan: Despre valoarea educativă a filmului pentru copii . . . 87

M. Ştefan, M. Caraman şi *V. Dranga:* Particularităţi ale reprezentărilor slabvăzătorilor la începutul şcolarităţii 91

Ilie Ilasievici: Unele consideraţii privind predarea matematicii în şcoala generală de 8 ani 98

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

Ilie Stanciu: Semnificaţie şi sens în literatura pentru preadolescenţi . . . 101

I. L.: Educaţia în viaţa de toate zilele 111

I. Schechter: „Die Sonderschule" 116

* * * Cronică 121

16199.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 9, XIII-й год *сентябрь, 1964*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

Е. Блидяну: В начале учебного года 5

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Гр. Моисйл: Роль научных обществ в повышении уровня подготовки преподавателей 14

И. Берка: Внеклассное чтение учащихся младшего школьного возраста 27

А. Манолаке: Подготовка и усовершенствование учительских кадров . 46

Дж. Дан-Спыною: Моральное поведение юношей 58

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

Ф. Михалаке: Некоторые вопросы проведения уроков воспитания на этические темы в I—ом экспериментальном классе 68

О. Супек: Общая физическая подготовка на уроках физкультуры в V—VIII-ых классах 74

О. Ионеску: Учебно-воспитательный характер телепередач для детей и молодежи 81

М. Вишан: О воспитательном значении детских кинофильмов . . 87

М. Штефан, М. Караман, В. Дранга: Особенности представлений у слабовидящих в начале школьного обучения 91

И. Иласиебич: К вопросу обучения мятематики в лосмилетней школе 98

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

И. Станчу: Суть и маправление в литературе для подростков . . 101

И. Л: Вопросы вопитания на страницах журналов „Magazin“ и „Flacăra“ 111

И. Шехтер: „Die Sonderschule“ 116

* * *: Хроникальные заметки 121

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XIII-e année Nr. 9 *Septembre, 1964*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

SOMMAIRE

Page.

E. Blideanu: Au début de l'année scolaire 5

ETUDES ET RECHERCHES

Grigore C. Moisil: Le rôle des sociétés scientifiques de la R.P.R. au relèvement du niveau professionnel des enseignants. 14

Ion Berca: La lecture, en dehors de la classe, des élèves de bas âge scolaire 24

Anghel Manolache: La formation et le perfectionnement des enseignants 46

Georgeta Dan-Spinoiu: La conduite morale des élèves adolescents . . 58

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Filofteia Mihalache: Les heures d'éducation sur des thèmes éthiques à la I-ère classe expérimentale 68

Olga Supek: La réalisation de la préparation physique générale dans le cadre des leçons d'éducation physique aux classes V—VIII . . 74

Octavian Ionescu: La caractère instructif-éducatif des émissions de télévision pour les enfants et la jeunesse 81

Marin Vișan: La valeur éducative du film pour les enfants 87

M. Ștefan, M. Caraman et *V. Dranga:* Particularités des représentations des élèves à vue faible, au début de la scolarité 91

Ilie Ilasievici: Considérations à l'égard de l'enseignement des mathématiques dans l'école générale de 8 ans. 98

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Ilie Stanciu: Significations et tendances dans la littérature pour les adolescents 101

I. L.: Problèmes d'éducation dans les publications „Magazin" et „Flacăra" 111

I. Schechter: „Die Sonderschule„ 116

* * * Chronique 121

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

13th Year, No. 9 *September, 1964*

CONTENTS

Page.

E. Blideanu: Instructional-educational Tasks of the Teaching Staff at the Begiuning of New Shool Year 5

STUDIES AND RESEARCHES

Grigore C. Moisil: Rumanian Scientific Societies and Their Rôle in Increasing the Efficiency of the Teaching Staff 14

Ion Berca: On Side Reading in the Junior Classes of Elementary Schools 27

Anghel Manolache: Over-all Training of the Teaching Staff 46

Georgeta Dan-Spinoiu: On the Moral Conduct of Adolescent Pupils . . 58

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Filofteia Mihalache: Educational Classes in Ethics in the First Experimental Form 68

Olga Supek: General Physical Training as Part of Physical Training Lesson in Forms Five Eight 74

Octavian Ionescu: The Instructional-educational Character of TV Shows for Children and Youth 81

Marin Vişan: On the Educational Value of Films for Children . . . 87

M. Ştefan, M. Caraman and *V. Dranga:* On Certain Peculiar Representations in Pupils Displaying Eye Troubles in the First School Years 91

Ilie Ilasievici: On Mathematical Teaching in the 8-tear School 98

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Ilie Stanciu: Significances and Trends in the Literature for Adolescents . 101

I. L.: Education in Everyday Life 111

I. Schechter: "Die Sonderschule" 116

* * * News in Brief 121

EDITORIAL

LA ÎNCEPUT DE AN ŞCOLAR

Anul acesta poporul nostru a sărbătorit cea de-a XX-a aniversare a eliberării sale, eveniment de însemnătate istorică, care a marcat începutul unor adînci prefaceri revoluţionare ce au schimbat din temelii viaţa ţării. Oamenii muncii au întîmpinat această sărbătoare cu un bilanţ bogat în realizări, rod al muncii lor creatoare şi entuziaste desfăşurate sub conducerea înţeleaptă a partidului.

Perspective mari şi luminoase stau în faţa poporului nostru pe acest drum de mari înfăptuiri pe care el le înscrie în istoria sa plină de fapte măreţe.

Realizări de seamă au fost obţinute şi în domeniul învăţămîntului, care în aceşti ani a cunoscut o continuă dezvoltare corespunzătoare sarcinilor puse în faţa şcolii de fiecare etapă străbătută de poporul nostru pe drumul construirii socialismului.

De o importanţă deosebită pe acest drum al dezvoltării continue a învăţămîntului nostru au fost sarcinile trasate şcolii de Congresul al III-lea al P.M.R. care, o dată cu trecerea la desăvîrşirea construirii socialismului în ţara noastră, a hotărît trecerea treptată la învăţămîntul general de 8 ani. Aceasta constituie una din marile realizări ale regimului democrat-popular în domeniul învăţămîntului. În anul şcolar 1964—1965, şcoala generală de 8 ani va funcţiona cu toate clasele I—VIII, în care vor fi cuprinşi trei milioane de elevi, adică toţi copiii de vîrstă şcolară.

Începutul noului an şcolar este legat de un moment însemnat în istoria învăţămîntului din patria noastră — încheierea procesului de generalizare a învăţămîntului de 8 ani. *Această minunată realizare este o vie expresie a caracterului democratic al şcolii din patria noastră, a rolului său în sistemul mijloacelor cultural-educative puse în întregime la îndemîna poporului, pentru ridicarea nivelului său ştiinţific şi cultural, potrivit cerinţelor societăţii socialiste.*

Înfăptuirea şcolii generale de 8 ani, dezvoltarea întregului nostru învăţămînt, caracterul său accesibil, dau posibilitatea copiilor, tineretului şi tuturor oamenilor muncii să se bucure din plin de binefacerile ştiinţei şi culturii, fiind rezultatul politicii şcolare pe care o promovează cu consecvenţă partidul şi guvernul nostru, al condiţiilor materiale şi didactice care sînt create şcolilor de toate gradele.

Condiţiile de funcţionare a învăţămîntului s-au îmbunătăţit de la an la an şi ele au constituit un puternic sprijin în munca elevilor şi a cadrelor didactice. Numai pentru învăţămîntul de cultură generală se vor da în folosinţă la deschiderea acestui an şcolar 4 600 săli noi de clasă care, adăugate la cele con-

struite în ultimii 3 ani, însumează aproape 20 000 de săli de clasă. Proporția și ritmul acestor construcții constituie unele din condițiile esențiale care au asigurat înfăptuirea școlii generale de 8 ani.

Însemnate fonduri au fost alocate din bugetul țării pentru mobilierul și materialul didactic, menite să satisfacă cerințele școlii actuale, să corespundă sarcinilor pe care le are de îndeplinit școala socialistă. Pentru anul școlar 1964—1965 sumele alocate în acest scop sînt cu adevărat impresionante, ele ridicîndu-se la 191 974 700 lei.

Una din condițiile hotărîtoare de care este legată deschiderea fiecărui an școlar este asigurarea manualelor școlare. Pentru anul școlar 1964—1965, au rezultat — în această privință — sarcini sporite, ca urmare a funcționării școlii de 8 ani cu toate clasele I—VIII.

Astfel, au fost editate manuale într-un tiraj de 23 861 150 exemplare. Din acestea, 20 766 750 exemplare vor fi distribuite gratuit elevilor din clasele I—VIII.

Continuînd preocupările pentru îmbunătățirea conținutului învățămîntului, valorificînd experiența înaintată a școlii noastre și solicitînd într-o măsură mereu sporită sprijinul larg al cadrelor didactice, Ministerul Învățămîntului a adus îmbunătățiri planurilor școlare, programelor și manualelor școlare, pentru ca acestea să răspundă sarcinilor instructiv-educative ale școlii, să asigure pregătirea armonioasă și multilaterală a viitorilor cetățeni ai patriei noastre socialiste.

Anul acesta școlar înseamnă un serios pas înainte pe calea ridicării științifice și pedagogice a conținutului învățămîntului, prin trecerea la noile planuri de învățămînt pentru școala generală de 8 ani și pentru școala medie.

Astfel, planul de învățămînt al școlii generale de 8 ani stabilește un raport mai just între diferite grupe de studii, asigură o creștere a ponderii obiectelor realiste.

Pentru a asigura elevilor școlii de 8 ani un orizont de cultură generală mai larg, s-a introdus în clasa a VIII-a studiul biologiei generale, sub forma unui curs elementar, menit să dea o imagine de sinteză asupra apariției și evoluției vieții. Acest curs va aduce o contribuție foarte însemnată la formarea concepției științifice despre lume la elevi, la educarea lor ateist-științifică, ceea ce prezintă o deosebită importanță pentru absolvenții școlii de 8 ani.

Experiența ultimilor ani a arătat că studiul sistematic al științelor naturale este mai potrivit să înceapă din clasa a V-a, întrucît în clasa a IV-a elevii, datorită particularităților de vîrstă și nivelului lor de pregătire, nu au posibilitatea să-și însușească în mod temeinic volumul de cunoștințe pe care le presupune, de exemplu, predarea zoologiei.

Pe de altă parte, s-a constatat că este necesar ca elevii — încă înainte de a începe studiul sistematic al diferitelor discipline din domeniul științelor naturii — să-și însușească anumite cunoștințe, să primească unele explicații, la nivelul lor de înțelegere, despre o serie de fenomene și procese din natură, pe care ei în mod direct le observă, dar singuri nu pot să le înțeleagă cauzele.

Pornind de la aceste considerații, în noul plan de învățămînt, în locul obiectului zoologie s-au prevăzut cunoștințe despre natură, care vor da elevilor posibilitatea să-și explice cauzele unor procese și fenomene care au loc în natură și îi vor ajuta astfel să înțeleagă mai ușor cunoștințele de geografie

fizică, botanică, zoologie, fizică, chimie pe care le vor însuși în clasele următoare.

În planul de învățămînt a fost întărit studiul limbilor moderne. În școala de 8 ani elevii au posibilitatea să-și aleagă una din limbile: engleză, rusă sau franceză, pe care o studiază în cîte 3 ore pe săptămînă.

Urmărind pregătirea armonioasă, multilaterală a elevilor din școala de 8 ani, s-a acordat un loc mai mare — în planul de învățămînt — desenului, muzicii, în special la clasele mici.

Noul plan de învățămînt pentru școala medie dă posibilitatea unei pregătiri mai adîncite a elevilor. Ținînd într-o mai mare măsură seama de interesele și de aptitudinile elevilor, bifurcarea pe cele două secții — reală și umanistă — începe în al doilea an de studii al școlii medii și cuprinde clasele X, XI și XII.

Ponderea principală la secția reală o reprezintă studiul matematicii și al fizicii, cărora li s-a afectat un număr mai mare de ore față de planul de învățămînt al școlii de 11 ani.

Profilarea secției umaniste este realizată prin sporirea orelor pentru predarea literaturii romîne, prin studiul limbii latine, prin introducerea unui nou obiect de învățămînt — „istoria literaturii universale".

În ambele secții se asigură elevilor o pregătire de cultură generală comună, așa încît orientarea ulterioară a elevilor spre diferite domenii sau profesii să nu fie împiedicată.

Aprofundarea și dezvoltarea studierii disciplinelor de bază în cele două secții, profilarea mai accentuată a celor două secții, vor asigura pregătirea elevilor la un nivel mai ridicat, potrivit cerințelor actuale ale dezvoltării științei și tehnicii, ajutîndu-i astfel să îmbrățișeze diferite profesii, corespunzător intereselor, înclinațiilor lor și cerințelor economiei și culturii socialiste în plin avînt.

Pentru a realiza însușirea cunoștințelor în strînsă legătură cu practica, s-a mărit numărul de ore de laborator la fizică, chimie. Tot în direcția legării învățămîntului de practică, s-a prevăzut în școlile de la orașe studiul materialelor utilizate în industrie și studiul elementelor de organizare și automatizare a industriei, iar în școlile din mediul rural, studiul bazelor producției agricole.

În noua formă în care este concepută legarea învățămîntului de practică, un loc important s-a acordat vizitelor în producție, care se vor organiza în fiecare clasă în cîte 3 zile pe trimestru. În școlile medii de la sate se organizează la începutul anului școlar lucrări practice agricole, timp de 12 zile.

Sistemul prin care se realizează legătura învățămîntului cu viața, cu practica, răspunde mai bine sarcinilor pregătirii științifice și tehnice a elevilor și evită supraîncărcarea acestora. Aceste noi forme de legare a învățămîntului de practică se vor introduce începînd din noul an școlar.

Noile planuri de învățămînt răspund unei cerințe pedagogice de mare actualitate. Ele țin seama de posibilitățile de efort ale elevilor, stabilind un program de muncă școlară potrivit particularităților de vîrstă ale acestora. Astfel, planul de învățămînt al școlii de 8 ani nu depășește 28 de ore pe săptămînă, iar cel al școlii medii prevede maximum 32 de ore săptămînal.

Pentru noul an școlar s-au adus îmbunătățiri unui număr însemnat de programe și de manuale școlare.

Astfel, s-a acordat un loc mai mare prezentării contribuției oamenilor de știință și cultură din țara noastră la îmbogățirea tezaurului culturii universale, activității desfășurate de aceștia în diferite domenii ale științei, tehnicii și artei.

În același scop, s-au accentuat mai mult acele capitole, teme și lecții care au menirea să prezinte elevilor noile realizări obținute de oamenii muncii din țara noastră, sub conducerea partidului, pe drumul făuririi vieții noi, socialiste, ceea ce va contribui la întărirea caracterului educativ al conținutului învățămîntului.

Prin revizuirea programelor și manualelor s-a urmărit, totodată, introducerea unor probleme legate de noile cuceriri ale științei și tehnicii mondiale.

Organizarea și desfășurarea activității instructiv-educative în noul an școlar vor primi un sprijin prețios prin apariția noului regulament al școlilor de cultură generală, elaborat pe baza experienței școlii noastre și a cerințelor care se ridică în fața ei. Noul regulament va da răspuns la o serie de probleme ale muncii instructiv-educative din școală și din afară de școală, va ajuta pe directori, diriginți, cît și pe celelalte cadre didactice să ridice calitatea muncii organizatorice, didactice și educative în toate compartimentele vieții școlare.

Pregătirile în vederea deschiderii noului an școlar cuprind și multe alte măsuri deosebit de importante: asigurarea spațiului de școlarizare, repartizarea cadrelor didactice necesare, asigurarea școlilor cu programe și manuale școlare, cu material și mobilier didactic, confecționarea noilor uniforme școlare ș.a.

Aceste pregătiri au început cu mult timp înainte, unele fiind rodul unei munci de cîțiva ani.

Toate acestea sînt rezultatul eforturilor unite ale mai multor factori, al sprijinului pe care întregul popor îl acordă școlii, pentru ca ea să dispună de toate condițiile pentru a-și îndeplini nobila misiune încredințată de partidul și guvernul nostru.

Cei care sînt chemați să pună în valoare aceste condiții, să le folosească din plin în vederea realizării scopului pentru care ele au fost create, sînt cadrele didactice.

Încheierea anului școlar nu înseamnă întreruperea activității didactico-educative, ci continuarea ei. Pregătirea în vederea deschiderii anului școlar nu este decît legătura între anul care s-a încheiat și noul an care începe și care de fiecare dată înseamnă o treaptă mai înaltă, întrucît el pornește de la experiența acumulată, de la condiții tot mai bune care sînt create școlilor. Experiența a arătat că încheierea cu succes a anului școlar, obținerea unor rezultate care să răsplătească eforturile, depind într-o bună măsură de modul în care începe anul școlar respectiv. În această privință, nu există lucruri mărunte, care ar putea fi lăsate la periferia preocupărilor.

Întregul colectiv didactic al școlii este deopotrivă interesat să facă tot ce depinde de el pentru ca școala în care el își va dărui energia și priceperea oră de oră, trimestru de trimestru, anul întreg, să aibă asigurate, sub toate aspectele, cele trebuincioase pentru ca munca să înceapă în mod rodnic, chiar din prima zi de școală.

Înscrierea tuturor copiilor de vîrstă școlară, cunoașterea din timp a acestora, a noilor veniți, legătura din vreme cu părinții elevilor, toate acestea

sînt cerințe care se impun fiecărei școli și de îndeplinirea lor depinde realizarea învățămîntului general obligatoriu — sarcină principală care stă în fața tuturor colectivelor didactice.

Fiecărui învățător sau profesor nu-i poate fi indiferentă starea localului de școală, a clasei, a condițiilor în care el își desfășoară activitatea. Aspectul curat, îngrijit, dotarea corespunzătoare și starea mobilierului didactic satisfac, pe lîngă cerințele didactice, și o cerință estetică elementară, constituind un mediu plăcut care creează un elan în muncă și pentru elevi, și pentru cei care-i îndrumează.

În sprijinul desfășurării la un nivel tot mai ridicat a procesului de învățămînt, școlile au fost înzestrate an de an cu calități și sortimente sporite de material didactic. Se ridică în fața cadrelor didactice îndatorirea de a-l păstra cu multă grijă, de a-l repara și de a-l menține în stare activă, în vederea desfășurării lecțiilor. Inițiativa cadrelor didactice de a confecționa fie direct, fie cu ajutorul elevilor anumite obiecte, instrumente și aparate simple este o dovadă a căutărilor lor ingenioase, a preocupărilor lor creatoare pentru sporirea eficienței muncii lor.

Munca instructiv-educativă este foarte complexă, ea cuprinde laturi multiple. Desfășurarea ei impune de la început o organizare riguroasă.

Latura esențială a muncii organizatorice din școală este planificarea. Întreaga activitate instructiv-educativă din școală și dinafara școlii se organizează și se desfășoară pe baza planului de muncă anual și a planurilor de muncă trimestriale. Aceste documente orientează și coordonează activitatea tuturor forțelor dintr-o școală, le unesc și le mobilizează în vederea îndeplinirii sarcinilor. În ele se reflectă munca și viața școlii din timpul unui an.

Așa cum rezultă din noul regulament al școlilor de cultură generală (art. 50), problemele care formează conținutul planului de muncă sînt variate, ele cuprinzînd principalele aspecte ale muncii pe care o desfășoară școala: realizarea planului de școlarizare, organizarea învățămîntului în cadrul școlii, repartizarea elevilor pe clase, repartizarea cadrelor didactice pe clase și constituirea catedrelor pentru profesori pe baza planului de învățămînt, stabilirea diriginților, întocmirea orarului, programarea activităților în afara clasei și extrașcolare, ridicarea nivelului științifico-ideologic, educativ și metodic al lecțiilor, realizarea sarcinilor legării învățămîntului de practică, însușirea temeinică a cunoștințelor de către elevi, formarea priceperilor și deprinderilor, munca metodică în școală, perfecționarea profesională și ridicarea nivelului ideologico-politic al personalului didactic, acțiunile organizate împreună cu organizațiile de pionieri și U.T.M. din școală, munca școlii cu părinții elevilor, munca administrativă și gospodărească, controlul și îndrumarea muncii.

Fiecare din obiectivele prevăzute în plan comportă un sistem de măsuri și de acțiuni care trebuie din timp pregătite. Directorul, fiind conducătorul unic al școlii, răspunde în primul rînd de elaborarea planului de muncă. Principiul conducerii unice se împletește însă cu principiul muncii în colectiv. La întocmirea planului de muncă, directorul folosește pe larg sprijinul colectivului său de muncă, ține seama de experiența, de inițiativa și sugestiile tovarășilor săi.

Rezultă că una din sarcinile principale care revin conducerilor de școli în preajma deschiderii anului școlar și pe care o realizează cu concursul celorlalte cadre didactice o constituie elaborarea planului de muncă al școlii.

Elaborarea planului necesită o muncă temeinică, un studiu minuțios. El trebuie să reflecte la nivelul fiecărei școli felul în care se realizează sarcinile trasate de partid și guvern învățămîntului din patria noastră, să țină seama de experiența acumulată de colectivul didactic al școlii, să continue și să promoveze tot ceea ce a fost pozitiv, să cuprindă măsuri menite a duce la înlăturarea lipsurilor care s-au manifestat în anii anteriori.

Un obiectiv important, care merită să stea în atenție la întocmirea planului de muncă, este acela de a realiza un nivel mai ridicat de instruire și de educare a elevilor față de anul școlar care s-a încheiat. Acest obiectiv stimulează căutarea celor mai potrivite măsuri, alegerea celor mai bune soluții, dezvoltă inițiativa creatoare a conducerii școlilor și a cadrelor didactice.

Planurile calendaristice — anuale și trimestriale — pe care colectivul de profesori le întocmește pentru fiecare clasă și pentru fiecare obiect de învățămînt, planurile de muncă ale diriginților constituie, de asemenea, expresia caracterului organizat și sistematic al muncii din școală. Importanța și necesitatea acestor planuri au fost pe deplin verificate în practică.

Întocmindu-și planificarea, cadrele didactice asigură parcurgerea materiei de învățămînt prevăzute în programele școlare, repartizează această materie pe perioadele de activitate școlară, stabilesc tipurile de lecții și alte forme de organizare a muncii instructiv-educative — pornind de la sarcinile predării disciplinei respective și ținînd seama de experiența lor din anul anterior — stabilesc materialul didactic necesar, bibliografia necesară pentru lectura elevilor și alte mijloace care trebuie folosite pentru ridicarea eficienței procesului de învățămînt.

Elaborarea planurilor calendaristice cere în fiecare an, din partea tuturor cadrelor didactice, o activitate creatoare.

Ridicarea calitativă a nivelului învățămîntului, potrivit cerințelor care sînt puse în fața școlii, determină îmbunătățirea conținutului programelor școlare.

Pe baza experienței care rezultă din practica școlară, a sugestiilor și propunerilor pe care le fac învățătorii și profesorii, se aduc modificări în organizarea și în sistematizarea unor capitole, teme și lecții sau în conținutul acestora.

Aceste situații obligă pe învățători și pe profesori să întocmească planurile calendaristice numai după un studiu minuțios și după o cunoaștere temeinică a programelor și manualelor școlare valabile pentru anul școlar respectiv. Ar fi lipsită de orice eficiență și ar purta un pronunțat caracter formalist practica sau chiar tendința de a considera planificarea din anul trecut valabilă și pentru noul an școlar. Una este problema de a trage învățăminte din experiența anilor trecuți și de a le folosi în mod creator în situații diferite și altceva înseamnă a copia mecanic, chiar propria experiență, atitudine care duce la rutină și la conservatorism.

Una din sarcinile importante care revin cadrelor didactice la începutul anului școlar se referă la organizarea muncii lor, la planificarea materiei de învățămînt, activitate care implică o înaltă răspundere și o documentare științifică-pedagogică din partea fiecărui învățător și profesor.

Un rol deosebit de important în desfășurarea cu succes a muncii educative în rîndul elevilor îl are planul activităților cultural-artistice și sportive. Acest plan se întocmește de către conducerea școlii în colaborare cu comitetul U.T.M.

pe școală și cu colectivul de conducere al unității de pionieri. În plan sînt cuprinse variate activități menite să contribuie la realizarea educației ideologico-politice a elevilor, la dezvoltarea dragostei de patrie, la formarea trăsăturilor morale comuniste, la formarea gustului estetic, la întărirea și călirea organismului. Activitățile culturale, artistice și sportive ce urmează să se organizeze cu elevii trebuie să răspundă înclinațiilor și intereselor elevilor, să țină seama de particularitățile lor de vîrstă, să satisfacă dorințele elevilor de activitate creatoare, să constituie un mijloc pentru petrecerea în mod plăcut, recreativ a timpului liber.

Multă atenție trebuie acordată la începutul anului școlar orarului școlii. În multe cazuri, insuccesele din munca instructiv-educativă din unele școli își au cauza în modul defectuos în care este întocmit orarul, nerespectîndu-se cerințele pedagogige și de igienă școlare. Aranjarea obiectelor în orar fără a se ține seama de curba efortului zilnic și săptămînal provoacă oboseală la elevi, rămîneri în urmă la învățătură, abateri de la disciplină. Urmări tot atît de serioase provoacă instabilitatea orarului, care se întîlnește uneori mai ales în primele săptămîni de școală, timp în care este atît de necesar ca elevii să intre de la început într-un regim de muncă organizată. Este știut că pe timpul vacanței deprinderile de muncă disciplinată, sistematică, au slăbit într-o anumită măsură, în lipsa unui exercițiu, a unor activități speciale de felul celor din timpul anului școlar.

Așa cum precizează noul regulament al școlilor de cultură generală, directorul școlii răspunde de respectarea cerințelor pedagogice și de asigurarea stabilității orarului. El va putea să îndeplinească aceste sarcini numai în măsura în care va ști să convingă pe fiecare cadru didactic de necesitatea și de importanța respectării cerințelor amintite.

Ridicarea continuă a nivelului muncii instructiv-educative este strîns legată de pregătirea cadrelor didactice, de perfecționarea continuă a măiestriei lor pedagogice. În această direcție, o contribuție importantă o aduc comisiile metodice, consiliul pedagogic și comisia diriginților. Activitatea tuturor acestor forme ale muncii metodice, care se desfășoară la nivelul școlii, trebuie organizată din timp, trebuie stabilite problemele care urmează să fie dezbătute și care interesează cadrele didactice respective. Deopotrivă trebuie să-și găsească locul — în planul de muncă al acestor organisme metodice — probleme teoretice de specialitate și pedagogice, probleme legate de metodica predării, axate pe experiența pozitivă a școlii, experiență care merită să fie răspîndită pentru a deveni un bun al tuturor.

Întreg sistemul de măsuri luate în cadrul școlii în vederea deschiderii anului școlar, toate activitățile pregătitoare sînt subordonate scopului și sarcinilor fundamentale care stau în fața muncii instructiv-educative. În ansamblul lor și fiecare în parte, aceste măsuri și acțiuni trebuie să determine obținerea unor rezultate mereu mai bune, sporirea eficienței lecțiilor, creșterea nivelului de pregătire a elevilor, întărirea muncii educative sub toate laturile și formele ei de manifestare. Spre acest scop trebuie îndreptată activitatea, începînd cu prima zi de școală și cu primele lecții.

Așa cum a intrat în tradiția școlii noastre, prima zi de școală are un caracter sărbătoaresc, exercitînd o puternică influență educativă asupra elevilor, mai ales asupra celor mici, determinîndu-le atitudini și stări afective deo-

sebite, care se exprimă în interes și dragoste față de școală, față de educatori.

Cucerirea încrederii elevilor, atît de necesară pentru succesul activității lor comune, depinde de priceperea, de tactul și de măiestria fiecărui învățător și profesor de a folosi în această zi întîlnirile și discuțiile cu elevii.

Primele lecții prezintă o valoare instructiv-educativă deosebită. Unele din greșelile, din lacunele din primele lecții lasă urme pentru multă vreme, care cu greu se pot înlătura. Literatura didactică cunoaște puține studii și cercetări în legătură cu locul și importanța acestor lecții, deși din îndelungata experiență a practicii școlare se pot desprinde multe și prețioase concluzii, cu valoare de învățăminte pentru multe cadre didactice tinere. De obicei, aceste lecții au ca scop să verifice și să recapituleze cunoștințele însușite de elevi în anul școlar trecut, să pregătească pe elevi pentru înțelegerea noului material de studiu, să realizeze succesiunea firească în predare și în asimilarea cunoștințelor. Această sarcină didactică fundamentală care determină și tipul unor astfel de lecții este pe deplin justificată. Se ridică însă și o altă problemă în legătură cu aceste lecții. În timpul vacanței de vară, elevii au acumulat o experiență de viață, orizontul lor de cunoaștere s-a lărgit considerabil, prin contactul direct cu obiecte, fenomene, cu oameni sau cu ajutorul lecturii particulare și a altor mijloace de informare. Marea majoritate a elevilor își petrec vacanța în mod organizat — în excursii, drumeții, tabere — desfășurînd o activitate bogată în forme atractive, interesante.

Experiența a arătat că, în timpul vacanței, elevii acumulează un volum mare de cunoștințe din diferite domenii, își consolidează priceperile și deprinderile formate în timpul activității școlare, își îmbogățesc trăsăturile morale și de caracter. Toate acestea au loc în condiții de viață dintre cele mai diverse și de aceea și observațiile, cunoștințele, impresiile și trăirile lor sînt din cele mai variate. Ele trebuie organizate și sistematizate de către învățători și profesori și folosite ca prețioase puncte de sprijin în predarea cunoștințelor în cadrul lecțiilor viitoare și în înțelegerea și asimilarea lor de către elevi. Aceasta constituie una din cerințele importante care asigură eficiența procesului instructiv-educativ.

Procedeele folosite de multe cadre didactice de a purta în primele lecții discuții cu elevii, de a afla preocupările lor din timpul vacanței sau efectuarea unor compuneri de către elevi pe anumite teme date de profesori, constituie, totodată, mijloace de cunoaștere a elevilor, a trăsăturilor personalității lor. Deosebit de valoroase s-au dovedit a fi astfel de procedee pentru profesorii-diriginți. Așa cum se cunoaște, la început de an școlar ei trebuie să organizeze colectivul de elevi, să dea fiecărui elev anumite sarcini, ținînd seama de posibilitățile, înclinațiile și interesele elevilor, ca și de necesitățile clasei.

★

Menirea pe care o au de îndeplinit învățătorii și profesorii este frumoasă, dar și de mare răspundere. Ei transmit elevilor, cu fiecare lecție, experiența adunată de omenire de-a lungul mileniilor, se îngrijesc ca aceste cunoștințe să devină un bun al lor, să fie asimilate profund, să le formeze elevilor concepția științifică despre lume, să le dezvolte sentimente și aptitudini, astfel încît cunoștințele însușite să contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității lor.

Atitudinea și interesul elevilor față de studiul fiecărui obiect de învățămînt constituie o condiție esențială pentru succesul muncii instructiv-educative. Această problemă trebuie să stea în centrul atenției personalului didactic, începînd din primele lecții.

Formarea motivelor învățării la elevi, dezvoltarea și restructurarea lor pe parcursul anilor de studii, dețin un rol important în crearea unei atitudini conștiente față de învățătură. Înțelegerea de către elevi a obligației lor școlare ca o datorie patriotică, ca o răspundere a lor față de societate și ca expresie a recunoștinței lor față de partidul și guvernul nostru, care manifestă o grijă și dragoste statornică față de tînăra generație, constituie motivația trainică a atitudinii conștiente a elevilor față de învățătură.

Învățătorii și profesorii din școala noastră au acumulat o experiență bogată și multilaterală în privința mijloacelor educative care se folosesc cu succes pentru a dezvolta la elevi interesul, dragostea și răspunderea față de îndatoririle școlare. O puternică înrîurire educativă exercită asupra elevilor exemplele care se referă la munca plină de abnegație de care au dat dovadă atîția reprezentanți ai științei și culturii romînești, care n-au precupețit nici un efort pentru a afirma pînă departe, peste hotarele patriei, geniul creator al poporului nostru, contribuind la îmbogățirea tezaurului culturii mondiale. Pilde vii, demne de urmat, pline de devotament pînă la sacrificiul suprem, pentru fericirea patriei și a poporului, găsește tineretul nostru școlar în istoria încercatului nostru partid, în viața dedicată unei cauze mari a eroilor clasei muncitoare și a partidului ei, în viața și activitatea conducătorilor partidului și statului nostru.

Numeroase exemple de muncă avîntată, de eforturi susținute și de inițiative creatoare, care au o mare putere de înrîurire asupra elevilor, le oferă azi oamenii muncii din țara noastră, în toate domeniile de activitate.

Se cere cadrelor didactice să folosească din plin forța educativă a acestor minunate exemple, începînd cu primele lecții și continuînd pe tot parcursul anului școlar, atît în cadrul procesului de învățămînt, cît și în cadrul celorlalte activități organizate cu elevii.

O sarcină dintre cele mai importante, căreia trebuie să-i acordăm atenție încă din primele lecții, este aceea de a obișnui pe elevi cu o muncă sistematică, permanentă, de a le dezvolta deprinderile de a munci organizat, de a respecta disciplina școlară. Din motive bine cunoscute, la începutul anului școlar, — mai ales în primele zile — unii elevi se adaptează mai greu regimului de muncă din școală. Se cere tact, răbdare, dar și exigență din partea educatorilor, pentru a determina respectarea de către toți elevii a regulilor de purtare fără nici o concesie, pentru ca disciplina școlară să fie scop și, totodată, mijloc al educației.

Folosind bogatul conținut educativ al lecțiilor și toate posibilitățile pe care le oferă activitatea cu elevii, cadrelor didactice li se cere să depună o muncă stăruitoare pentru a dezvolta la elevi deprinderi și obișnuințe de conduită și de comportare civilizată atît în școală, cît și în afara școlii, în așa fel încît ei să învețe, să muncească și să trăiască în spiritul înaltelor principii etice ale societății socialiste.

Conf. univ. EUGEN BLIDEANU
Director general adjunct în Ministerul Învățămîntului

STUDII ŞI CERCETĂRI

ROLUL SOCIETĂŢILOR ŞTIINŢIFICE DIN R.P.R. ÎN RIDICAREA NIVELULUI DE PREGĂTIRE AL CADRELOR DIDACTICE

Academician GR. C. MOISIL

Una din sarcinile importante ale societăţii ştiinţifice este aceea de a contribui la ridicarea calificării cadrelor didactice. Acestea se recrutează şi dintre studenţi, adică dintre foştii elevi ai şcolilor de cultură generală. Societăţile ştiinţifice, de tipul Societăţii de ştiinţe matematice din R.P.R., pot — în colaborare cu Academia R.P.R. şi cu institutele ei de cercetări, cu universităţile şi facultăţile lor — să contribuie la munca de cercetare ştiinţifică, la ridicarea nivelului de pregătire al studenţilor şi al diplomaţilor universitari.

Pregătirea unor buni absolvenţi ai universităţilor şi institutelor tehnice superioare este condiţionată fără îndoială şi de nivelul absolvenţilor şcolilor medii.

În dezvoltarea ştiinţelor matematice, un sprijin important îl dau oamenii de ştiinţă.

Începînd cu David Emanuel, cu A. Davidoglu, Tr. Lalescu, D. Pompeiu şi Gh. Ţiţeica la Bucureşti, cu Al. Myller, Vera Myller Lebedev şi S. Sanielevici la Iaşi, cu A. Angelescu şi Th. Angheluţă la Cluj, s-au pus temeliile ştiinţei matematice şi ale învăţămîntului matematic în ţara noastră.

S. Stoilov, directorul Institutului de matematică al Academiei R.P.R., Dan Barbilian, O. Mayer, O. Onicescu şi V. Vîlcovici şi, împreună cu ei, toată generaţia mai tînără, actualii academicieni Gh. Călugăreanu, Al. Ghika, M. Haimovici, C. Iacob, Gh. Mihoc, Gr. C. Moisil, Miron Nicolescu, Tiberiu Popovici, N. Teodorescu, G. R. Vrănceanu, precum şi E. Arghiriade, I. Barbălat, Al. Climescu, I. Creangă, Al. Froda, Gh. Th. Gheorghiu, Gh. Gheorghiev, A. Haimovici, D. V. Ionescu, D. Mangeron, Gh. Marinescu, Tiberiu Mihăilescu, G. Sudan, S. Vasilache şi mulţi alţii şi-au pus toate forţele în slujba reorganizării muncii de cercetare, pentru ca ştiinţele matematice să poată aduce o contribuţie importantă în munca întregului popor *.

---

* În revistele Societăţii au apărut expuneri asupra activităţii următorilor matematicieni din R.P.R.: Tr. Lalescu, Em. Bacaloglu, Ion Ionescu, Gh. Ţiţeica, A. Gr. Ioachimescu, V. Cristescu, A. Pantazi, E. Bolyai, N. Ciorănescu, Th. Angheluţă, Şerban Gheorghiu, A. Davidoglu, Florin Vasilescu, D. Pompeiu, Gh. Iuga, Gh. Vrănceanu, Caius Iacob, Miron Nicolescu, O. Mayer, S. Sanielevici, Al. Ghika, Gh. Lazăr, Vera şi Alexandru Myller, S. Stoilov, E. Bădărău, A. Potop.

Iată de ce Societății noastre i-a fost ușor să colaboreze cu Facultățile de matematică și fizică și cu Institutele de matematică ale Academiei R.P.R., pentru a consolida și a dezvolta munca de cercetare științifică. Despre aceasta vom vorbi în ultima parte a articolului, dedicînd prima parte muncii cu profesorii și cu elevii din învățămîntul mediu.

Ne-am mărginit și ne vom mărgini la matematică, pentru că aceasta este disciplina de care ne ocupăm. Nici fizica teoretică (în care au muncit, în perioada la care ne referim, Andrei Popovici, Teofil Vescan, Șerban Țițeica și Mircea Drăgan), nici, cu atît mai mult, astronomia nu intră în competența noastră.

După eliberarea patriei, construirea unei vieți noi cerea un număr mare de profesori de matematică pentru învățămîntul mediu. Noi nu aveam un număr îndestulător de cadre calificate. Iată pentru ce Societatea noastră de la începutul ei a ajutat pe acei care urmau cursurile serale sau fără frecvență, a dat un sprijin substanțial de îndrumare metodică, a analizat programele și manualele. Și astăzi prezența Societății se face simțită la cercurile pedagogice, la I.P.C.D. etc.

În veacul al douăzecilea științele matematice au făcut progrese neînchipuite. Încă din al treilea deceniu al său, algebra abstractă, topologia generală și analiza funcțională lăsau în umbră discipline abia apărute, cum erau geometria spațiilor cu conexiune, geometria diferențială a spațiilor cu grup fundamental, în special geometria diferențială proiectivă, teoria sistemelor de ecuații cu diferențiale totale și hidrodinamica lichidelor perfecte incompresibile. Fără să țină seama de tendința de generalizare, de axiomatizare și de formalizare ce era vizibilă în algebră, în topologie și în analiză funcțională, teoria funcțiilor de variabilă complexă și teoria analitică a numerelor adînceau domenii aparent limitate, cu o acuitate ce n-ar fi putut fi bănuită, utilizînd tot aparatul foarte modern.

Fundamentele geometriei formează obiectul unei analize ascuțite încă de la începutul secolului. Axiomatizarea teoriei mulțimilor începuse tot pe atunci. Era rîndul aritmeticii să-și supună analizei fundamentele sale; logica matematică nu mai era în afara granițelor științelor matematice. Dintre disciplinele aplicate, calculul probabilităților, restructurat grație unui aport sensibil adus de teoria măsurii și, în genere, de teoria funcțiilor de variabilă reală, căpătase de curînd un aspect nou.

Această „matematică modernă", cum a fost numită prin opoziție cu „matematica clasică", are un spirit nou care nu putea să nu se manifeste și în cultura profesorului din învățămîntul mediu, și în felul cum acesta predă materia elevilor săi.

Astfel a apărut o problemă importantă care a fost numită „problema modernizării învățămîntului matematic".

Matematica se dezvoltase în țara noastră independent de aplicațiile ei. Dacă O. Onicescu, împreună cu cel mai vechi elev al său, Gh. Mihoc, au dezvoltat calculul probabilităților ca disciplină matematică riguroasă, dar nu dezlipită de aplicații, printre care statistica matematică, dacă — în mecanica fluidelor — gama de cercetări se întindea de la cele strict matematice ale lui Caius Iacob pînă la cele cu tendință vădit tehnică ale lui E. Carafoli și D. Dumi-

trescu, dacă Gh. Vrănceanu, geometru, construia o teorie fizică — o teorie unitară a relativității, dacă diferite sisteme de ecuații cu derivate parțiale ale fizicii matematice constituiau motorul unor cercetări ale lui Miron Nicolescu, N. Teodorescu și Gr. C. Moisil, totuși trebuie mărturisit că problema constituirii unei preocupări în domeniul matematicilor aplicate s-a pus matematicienilor noștri în 1948. Erau însă două capitole : Analiza numerică și Mecanica solidelor deformabile, care era necesar să fie dezvoltate în țara noastră.

Construcția socialismului în R.P.R. cerea ca matematica să nu fie „ruptă de viață". O teoremă de existență privind un sistem de ecuații cu derivate parțiale rezolvă o problemă de fizică sau de tehnică. Rezolvarea este însă completă atunci cînd pe lîngă teoreme de existență se dau metode de calcul. Se pun astfel două probleme : adaptarea rezultatelor la care s-a ajuns în studiul problemelor fizicii matematice la mijloacele de calcul pe care le oferă tehnica vremii și analiza metodelor de calcul în lumina posibilităților pe care le oferă matematicile în starea în care ele se află.

Dacă aceste probleme fac parte din organizarea cercetării științifice și ca atare ele nu vor fi cercetate aci, deși au preocupat serios pe membrii Societății de matematică, totuși ele ridică anume probleme de metodica învățămîntului matematic în școala de cultură generală, care privesc direct Societatea de științe matematice.

Absolvenții școlilor medii vor deveni, unii, matematicieni ; aceștia, e nevoie ca încă din copilărie să fie învățați cu ideea că matematica nu este un „joc", ci că ea se încadrează în munca de cunoaștere și de transformare a lumii. Mulți dintre absolvenți vor deveni ingineri. Aceștia trebuie să înțeleagă că matematica nu este un „lux duminical", ci o unealtă esențială pentru crearea tehnicii noi. Alți absolvenți se vor îndrepta către alte ocupații. Pentru aceștia trebuie ca, totuși, matematica pe care o învață să nu constituie o simplă rubrică în care se înscrie o notă în catalog. Abstracție a obiectelor, fenomenelor și proceselor din realitate, matematica, pentru oricine, trebuie să fie și un mijloc, chiar modest, de a înțelege natura și un exercițiu de a se obișnui cu gîndirea abstractă.

Care sînt mijloacele de a ajunge la acest scop ? Indiscutabil, că în primul rînd trebuie ca elevilor noștri să li se arate cum este folosită matematica în cunoașterea legilor naturii și în utilizarea lor. Acesta este aspectul principal matematic al problemei legării învățămîntului de viață..

Relațiile între matematică și tehnică au astăzi caracteristici speciale, care trebuie să fie puse în evidență. În primul rînd, astăzi tehnicianul utilizează conceptele și rezultatele cele mai noi ale științelor matematice. Inginerul de acum 40 de ani întrebuința de obicei formule date de-a gata în diferite culegeri de formule utile. El trebuia să știe să aplice un număr de rețete și să știe să aleagă dintre acestea pe acelea care convin situației locale. Nu intră în intenția mea să scad meritul inginerului din acea epocă. Trebuie numai să precizez că teoria ecuațiilor diferențiale, cea a integralelor simple, duble sau triple, cea a seriilor și a convergenței lor, erau teorii pe care viitorul inginer le învăța, dar pe care nu mai avea nevoie să le aplice atunci cînd își practica meseria. Deci, nici chiar teorii matematice cu un trecut de peste 100 ani nu serveau în birourile de proiectări. Ele serveau numai pentru ca elevul inginer să înțeleagă anume cursuri inginerești teoretice. Dar aceste cursuri nu utilizau nici unele

din descoperirile mai noi ale matematicilor. Erau cursuri în care erau utilizate reprezentarea conformă și teoria funcțiilor analitice de o variabilă complexă sau dezvoltări în serii trigonometrice, dar și acestea utilizau rezultate vechi cu cel puțin o jumătate de veac.

Astăzi situația este complet diferită.

Pentru a explica în ce constă problema sintezei schemelor cu contacte și relee este nevoie ca discuția subtilă între „funcție", „expresie" și „funcție generală de o expresie" să fie înțeleasă de viitorul inginer. Nu e singurul exemplu.

În al doilea rînd, astăzi tehnicianul trebuie să utilizeze un număr mare de teorii matematice ale fenomenelor fizice. Acum 40 de ani, așa-numita „Rezistență a materialelor", fundată pe ipoteza lui Bernoulli, era îndestulătoare pentru a calcula toate podurile, grinzile de beton, arbori de mașini etc. Astăzi, nici teoria clasică a elasticității corpurilor izotrope nu e îndeajuns. Teoria elasticității neizotrope, teoria elasticității nelineare, teoria elasticității neomogene, termoelasticitatea, vîscoelasticitatea teoria plasticității și reologia constituie un sistem vast de discipline teoretice pe care un birou de proiectări trebuie să le utilizeze. Construcția învelitoarelor curbe autoportante cere multe cunoștințe de matematică, dintre care geometria diferențială (inclusiv studiul singularităților) și calculul tensional. Studiul structurilor spațiale de grinzi cere cunoștințe adînci de teoria grafurilor.

Bineînțeles, un singur om nu poate fi specialist priceput în toate aceste domenii. Institutele de proiectări trebuie să ceară sprijinul institutelor de cercetări.

La Facultatea de matematică și fizică și la Institutul de matematici al Academiei R.P.R. problema creării unui grup de specialiști în aceste domenii era actuală și aceste instituții au reușit să creeze un astfel de grup format din tineri cercetători. Un alt grup de tineri cercetători, sub conducerea prof. Caius Iacob, ducea o muncă asemănătoare în domeniul mecanicii fluidelor.

Printre altele, trebuie menționat faptul că mecanica în școala noastră de cultură generală se predă numai ca o știință experimentală, fundarea ei matematică nefăcînd obiectul unor lecții speciale, a îndemnat Societatea să organizeze o consfătuire specială asupra învățămîntului mecanicii în școlile de cultură generală (București, 1964).

În al treilea rînd, trebuie văzut cum tehnica modernă este influențată de introducerea mașinilor de calcul.

Unul dintre rezultatele faptului că mașinile de calcul calculează foarte repede constă în aceea că devin utilizabile toate teoriile de care am vorbit mai sus. Al doilea, e felul cum aceste discipline trebuie să-și pună problemele, atunci cînd inginerul proiectant le utilizează rezultatele.

Pentru ca un birou de calcule să izbutească să facă un calcul, indiferent că îl face „cu mîna", cu mașinile mecanice sau electromecanice obișnuite, sau cu marile calculatoare electronice moderne, trebuie ca acest calcul să fie redus la adunări, scăderi și înmulțiri. La acestea se adaugă cîteva operații, pe care omul le face „din ochi": vede care din două sau mai multe numere e mai mare etc.

Problema reducerii unei soluții date de un matematician acelui șir de operații pe care le face un calculator, un om sau o mașină constituie problema teo-

riei aproximării funcțiilor și a analizei numerice; Tiberiu Popovici și colaboratorii săi, încă din 1949, și-au dedicat munca acestei preocupări. Ideea de bază a necesității calculelor numerice și în învățămîntul mediu a fost o preocupare continuă a Societății noastre, care i-a consacrat și o consfătuire specială la Oradea (1962).

O problemă tehnică poate introduce funcții speciale pentru a fi rezolvate: rădăcina pătrată și cubică, funcțiile trigonometrice, logaritmul, exponențiala, funcțiile trigonometrice inverse, funcțiile eliptice, sferice, ultrasferice și metasferice, funcția hipergeometrică și generalizările ei, funcțiile lui Bessel, polinoamele lui Lagrange, Cebîșev etc. Aceste funcții au fost tabelate și tabelele cu valorile lor constituie un ajutor puternic al birourilor de calcul.

Elevii școlilor de cultură generală, fără să fie supraîncărcați, trebuie să capete o idee de funcție mai subtilă decît s-ar fi crezut. Problema legării școlii de viață se leagă astfel de problema modernizării. Tehnica nouă întrebuințează toată matematica nouă.

Problema întăririi legăturilor matematicii cu practica a făcut obiectul mai multor consfătuirii ale Societății: La Sinaia (1956), la Iași (1956), la Bacău (1957), la Timișoara (1957), la Ploiești (1959), la București (1960), la Timișoara (1960), la Hunedoara (1963).*

Ea a fost studiată în toată amploarea ei. S-a subliniat că această problemă nu trebuie înțeleasă greșit.

Nu e de loc folositor să se creeze probleme false introducîndu-se termeni tehnici. Copilul nu trebuie păcălit. Datele trebuie să fie ele însele legate de realitate și aceasta trebuie să fie cea care îl interesează pe copil, cea pentru care îi trezim interesul. O problemă cu un teren arabil în formă de triunghi, cu un rezervor cu baza un heptagon regulat, cu o vacă ce dă 3 litri de lapte pe an sau cu o găină ce ouă 33 475 de ouă pe lună stîrnesc ilaritatea, tot astfel ca o problemă al cărei rezultat este 3,75 oameni. O experiență făcută în mod formal din care un elev învață, în clasa a XI-a, că corpurile cad la pămînt sau prin care în aceeași clasă verifică anumite legi cu ajutorul pîrghiilor și scripeților, nu-și atinge scopul.

Societatea de matematică a abordat încă din 1958 problema modernizării învățămîntului matematic. Un prim aspect, a cărui rezolvare se cerea să fie făcută rapid, era acela al învățămîntului analizei matematice în clasa a XI-a reală. Această analiză a făcut obiectul consfătuirii interregionale de la Iași (1959). Introducerea analizei matematice în clasa a XI-a cerea alcătuirea unui manual. Aceasta cerea definirea spiritului în care trebuie alcătuit manualul. Tabla de materii era indicată de programa analitică, dar spiritul conținutului depindea de autor.

În ultimul secol, însă, ideile de bază ale analizei matematice suferiseră importante înnoiri. Teoria funcțiilor de variabilă reală, teoria mulțimilor cu aritmetica numerelor transfinite, ordinale și cardinale, teoria măsurii și a integralei, analiza funcțională și topologia generală deschiseseră orizonturi excepțional de vaste. Ideile de funcție, în genere, de funcție continuă, de derivată, de integrală, de aproximație, de lungime a unui arc de curbă, de arie a unei porțiuni de suprafață, suferiseră extinderi și adînciri nebănuite. Aceste

* Singură consfătuirea de la Timișoara (1960) se referea *numai* la matematică; în toate celelalte consfătuiri menționate, se tratau atît problemele matematicii, cît și acelea ale fizicii.

idei nu rămăseseră izolate. În problema integrării ecuațiilor cu derivate parțiale, deci a acelei ramuri a analizei matematice care servește imediat înțelegerii fenomenelor fizice și în cea a ecuațiilor integrale, care se leagă și de fizica clasică și de cea cuantică, se utilizează aceste concepte noi. Nu se poate concepe ca cineva să lucreze în teoria elasticității sau a mecanicii cuantelor fără să cunoască spațiile lui Hilbert sau teoria distribuțiilor.

Învățămîntul matematicilor în universități este în întregime străbătut de această matematică „modernă". Ce repercusiuni trebuie să aibă acest fapt în învățămîntul matematicilor în școlile medii? Cum trebuie să arate un manual de analiză matematică pentru clasa a XI-a?

În genere, care sînt ameliorările ce se pot aduce manualelor?

Analiza manualelor a făcut obiectul consfătuirilor din Petroșani (1958)*, Galați (1958)*, București (1963)*, Iași (1963)*, Timișoara (1962)*.

Dar problema modernizării învățămîntului matematic din școlile medii**, în ansamblul ei, a fost nu mai puțin studiată: consfătuirile interregionale de la Brașov (1958), de la Constanța (1961) și de la Iași (1962) au făcut apoi obiectul discuțiilor cursurilor de vară, al conferințelor ținute de către membrii Societății în ședințele Consiliului societății, precum și a numeroase conferințe speciale.

Problema modernizării nu se pune numai pentru problemele analizei matematice. Algebra studiază în adîncime grupurile, corpurile, inelele, spațiile vectoriale, laticele ș. a. Aceste idei sînt fundamentale în fizica matematică. Cristalografia, deci toată fizica solidului, e fundată pe ideea de grup; ideea de reprezentare a grupurilor fundamentează mecanica cuantelor; ideea de latice și de algebră booleană domină automatica sistemelor cu relee sau cu impulsuri și proiectarea mașinilor electronice de calcul. Cum organizăm învățămîntul matematicilor în școala medie, ținînd seama de algebra modernă?

Un manual de fizică, oricît de elementar, nu poate să evite întrebuințarea cuvintelor: electron, tranzistor. Poate întreg învățămîntul matematic să evite cuvintele de grup sau de corp? Nu putem neglija, în nici un manual de fizică, semiconductorii. Putem neglija logica matematică în manualele de matematică?

Numeroase cercuri științifice din diferite țări, numeroase colective pedagogice, studiază problema modernizării învățămîntului matematic în școlile de cultură generală. Societatea de științe matematice are în preocupările ei această problemă.

În primul rînd și-a îndreptat atenția asupra legării școlii de viață, a unității matematicilor pure cu cele aplicate. Problema modernizării învățămîntului nu poate fi rezolvată independent de problema legării școlii de viață. Unitatea teoriei cu practica — principiu fundamental al filozofiei materialist-dialectice — este un ghid sigur în rezolvarea acestor probleme.

Al doilea punct esențial este cel care privește conceptul însuși de matematici aplicate. Apariția mașinilor electronice a făcut ca sfera conceptului de

---

* La această consfătuire s-au analizat atît manuale de matematică, cît și manuale de fizică.

** Problema modernizării învățămîntului fizicii, care se pune în cu totul alt mod decît cea a modernizării învățămîntului matematic, a făcut obiectul unor consfătuiri ținute la Tîrgu-Mureș (1960) și la Pitești (1962).

matematici aplicate să se lărgească enorm. Cît din această sferă privește învățămîntul mediu?

Poate că astăzi manualele de gramatică din acest învățămînt nu pot fi influențate de cercetările de lingvistică matematică modernă: gramatica algebrică, traducere automată, rezumare automată.

În privința ciberneticii biologice răspunsul cred că trebuie să fie mai nuanțat: fenomenul de feed-back = legătură inversă = retroacțiune (cred că „reacțiune" e prea polisemic) probabil că trebuie menționat. Se va arăta analogia cu aceeași idee în automatică? Sigur; dar cînd?

Nu cumva trebuie să începem să explicăm elevilor ce este o mașină electronică de calcul digitală și ce este una analogă? Ce este un program? Ce este o limbă de programare? Ce este un cod?

Proiectarea circuitelor în mașinile de calcul și în genere în automatele discrete cu un număr finit de stări, de pildă, în schemele cu contacte și relee, face uz de mijloace algebrice care sînt accesibile elevilor; unele fac parte chiar din programul actual, cum sînt congruențele de întregi. S-a propus de către profesorul Serghie ca acestea să constituie puntea între predarea în școala medie a algebrei abstracte și politehnizarea învățămîntului.

Societatea de științe matematice a organizat în București (1960) un instructaj privind această teorie.

Despre inegalități se vorbea și înainte, în cursurile școlii medii. Constituia exerciții excelente de atenție și de înțelegere (de pildă, simplificarea unei inegalități cu un factor negativ). Legătura cu programarea lineară e imediată. Asupra economiei matematice, a problemelor de programare lineară și a aplicațiilor ei, Societatea a ținut un instructaj la București, în 1964.

O ramură nouă, de mare importanță a matematicilor aplicate o constituie statistica matematică. Dezvoltarea calculului probabilităților în ultimii 30—40 de ani, introducerea de metode matematice elaborate în toate institutele în care se fac statistici, apariția „Controlului statistic al producției", necesitatea de a avea date statistice cu grijă elaborate pentru a servi ca bază calculelor economice, toate acestea ne îndrituiesc să considerăm „statistica matematică" aproape ca o disciplină nouă.

Rolul calculului probabilităților, ca disciplină matematică diriguitoare, atît pentru înțelegerea unor fenomene sociale, cît și pentru aceea a fenomenelor microfizice, face necesar ca absolventul învățămîntului de cultură generală să fie înzestrat cu cunoștințe de statistică. Iată de ce, în studierea introducerii unor noțiuni de statistică în școlile medii, Societatea de științe matematice a ținut la Brașov, în 1963, consfătuirea asupra „Introducerii teoriei probabilităților și statisticii matematice în școala medie". La cursurile de vară ținute cu cadrele didactice de specialitate aceste probleme sînt mereu studiate.

Problema organizării unor școli medii cu profil matematic și a locului pe care în învățămîntul ce se va face în acele școli îl va ocupa studiul mașinilor de calcul și învățarea programei la aceste mașini, ar trebui luate în studiu.

A treia întrebare ce se pune privind modernizarea învățămîntului matematic este cea a acelui specific al învățămîntului matematic pe care îl constituie „exercițiile și problemele". Societatea noastră nu consideră că am putea

începe să renunțăm la exerciții și probleme. Ele constituie munca de creație a elevului, ele îl învață să judece, să gîndească, să arhitectureze un raționament.

Dar pînă acum nu este ușor de imaginat care sînt problemele și exercițiile destul de grele, dar nu foarte grele, ce ar însoți lecțiile de teoria mulțimilor, lecțiile privind grupurile sau spațiile vectoriale, la început. Se pot imagina exerciții de diferențiere, prin care inteligența elevului să fie învățată să facă distincții subtile și lucrul acesta este important, dar pînă acum nici unul dintre noi nu imaginează acele exerciții în care accentul să fie pus pe arhitectura generală a unei demonstrații, așa cum este posibil să se facă într-un curs de geometrie euclidiană.

Societatea a acordat o deosebită atenție rezolvării de probleme. În afară de rubricile de probleme din „Gazeta matematică și fizică" seria A și seria B, Societatea organizează cercuri de elevi * în foarte multe orașe sau școli. Din 1955 au loc întreceri cu premii între cercuri, la care au luat parte 11 cercuri în 1956, 17 în 1957, 30 în 1959, 26 în 1960, 48 în 1961, 42 în 1962 și 54 în 1963. De asemenea, au fost organizate cercuri de elevi în cursul vacanței de vară. Analizei activității acestor cercuri le-au fost dedicate consfătuirile interregionale de la Oradea (1956), Suceava (961), Ploiești și Cluj (1961), Baia Mare (1963) **.

De altfel, este greu de precizat pînă acum la ce nivel de axiomatizare trebuie să ne oprim. De pildă, dacă vrem să trecem de la nivelul de axiome al lui Euclid la altul mai elaborat, de pildă la cel al lui Hilbert, luăm ca cunoscute principiile logicii și modurile de raționament deductiv? Dacă le explicăm și pe ele, luăm de la sine înțeles acele principii ale „Prelogicii" sau ale „Logicii combinatorii"?

Modernizarea învățămîntului cere ca profesorii care predau în școlile de cultură generală să nu rămînă în urmă față de progresele științifice făcute după ce ei au părăsit universitatea. Acestei probleme i-au fost închinate consfătuirile interregionale de la Cluj (1959).

Un prim ajutor îl constituie înseși revistele Societății.

„Gazeta matematică"-seria A (pînă în 1963, „Gazeta matematică și fizică"-seria A) este continuarea vechii „Gazete matematice", care a jucat un rol atît de mare în viața tuturor matematicienilor și inginerilor noștri. Creată în 1895 de Gh. Țițeica, A. Ioachimescu, I. Ionescu și V. Cristescu, „Gazeta matematică" ajunsese în 1949 la volumul 54.

Societatea de științe matematice provine din fuzionarea Societății „Gazeta matematică" cu „Societatea de fizică" din cadrele Societății de științe din Romînia. Această fuziune a avut loc în 1949, și din 1949 Societatea publică o serie nouă a revistei. Restructurarea revistei s-a referit în special la necesitatea ca revista să constituie un organ de informare asupra problemelor majore ale științei, evitînd să susțină unele preocupări minore, cum erau geometria triunghiului și proprietățile curioase ale numerelor, care începuseră să invadeze vechea „Gazetă".

* Astfel de cercuri au fost organizate atît pentru matematică, cît și pentru fizică.

** În aceste consfătuiri s-a analizat activitatea atît a cercurilor de matematică, cît și a celor de fizică. Problema experiențelor de fizică a fost amănunțit studiată (Consfătuirea din Arad, 1962). O problemă grea a fost aceea a „problemelor și exercițiilor de fizică", necunoscute în învățămîntul mediu înainte de 1948.

Gazeta matematică-seria A se adresează profesorilor din învățămîntul de cultură generală, studenților și în parte elevilor din ultimii ani, dar interesul articolelor merge uneori chiar la cercuri de specialiști. Această gazetă a publicat în 1964 al XVI-lea volum al seriei sale noi, deci al LXIX-lea volum al său.

„Gazeta matematică"-seria B care se adresează elevilor — pînă la nr. 4/1954 „Revista de matematică și fizică", iar între nr. 5/1954 și nr. 12/1963 „Gazeta de matematică și fizică"-seria B — este urmașa vechii „Reviste matematice" din Timișoara. Creată de Tr. Lalescu și V. Alaci, „Revista matematică" din Timișoara ajunsese la volumul al XXIX-lea. „Gazeta matematică". seria B, publică în 1964 al XIV-lea volum al seriei sale noi, deci al XLIII-lea volum al său.

Amîndouă revistele au ținut concursuri cu premii pentru cele mai bune articole metodologice. Au avut loc numeroase consfătuiri cu cititorii.

Revista în limba maghiară „Matematikai lapok", apare din 1953, ajungînd în 1964 la volumul al XII-lea. Menționăm cu această ocazie că Societatea a organizat la Tîrgu-Mureș (1956) o consfătuire specială privind „Îmbunătățirea învățămîntului matematicii și fizicii în școlile cu limba de predare maghiară".

Al doilea ajutor îl constituie *„Biblioteca Societății de științe matematice"*, care pînă în 1963 a fost „Biblioteca Societății de științe matematice și fizice din R.P.R." .

În această bibliotecă au apărut 45 de lucrări de matematică (din care 26 lucrări ale autorilor romîni și 19 traduceri), 5 lucrări de astronomie (din care două originale și 3 traduceri), 14 lucrări de fizică.

Al treilea ajutor îl constituie *cursurile de vară*. Ele s-au ținut la Piatra Neamț (1961), la Cluj (1962), la Săcele-Brașov (1962, 1963). Cursurile durează două săptămîni, iar lecțiile sînt ținute de matematicienii noștri cei mai cunoscuți, avînd în vedere atît adîncirea unor probleme fundamentale, cît și expunerea unor probleme și discipline mai noi sau mai puțin cunoscute, ca : Economia matematică (teoria programării lineare, teoria așteptării și a cozilor), statistica matematică, lingvistica matematică, logica matematică, mașinile de calcul, cibernetica etc.

Al patrulea mijloc îl constituie *conferințele și cursurile de informare științifică*. Aceste conferințe sînt foarte numeroase și s-au ținut atît în centrele universitare, cît și în alte orașe.

În fine, la cercurile pedagogice, în cercurile metodologice de rezolvare a problemelor și în consultațiile metodologice, în consultații pentru studenții

cursurilor fără frecvență, în consfătuiri pe teme metodologice (Craiova 1960, Bacău 1962 etc.), Societatea a dus muncă de ridicare a calificării cadrelor *.

Precum am spus, Societatea de științe matematice și fizice din R.P.R. s-a constituit prin fuzionarea Societății „Gazeta matematică", al cărei scop era editarea „Gazetei matematice" și a „Bibliotecii Gazetei matematice" — și privea învățământul mediu — cu Societatea de matematică și cu Societatea de fizică din cadrul Societății de științe din Romînia, al cărei scop era dezvoltarea cercetării științifice.

Prin crearea Institutului de matematici al Academiei R.P.R. la București (1949), a Institutului de matematici al filialei Iași a Academiei R.P.R., a Institutului de calcul al filialei Cluj (1957), a Centrului de statistică matematică (1964) și a Centrului de logică al Academiei R.P.R. (1964), o parte din activitatea vechii societăți de matematici trecea asupra noilor instituții.

Institutul de matematică din București ține periodic ședințe de comunicări științifice; aceste ședințe au luat locul tradiționalelor ședințe ale Societății de matematică.

Institutele Academiei din București, Iași, Cluj duc o muncă planificată de cercetare științifică. Se părea că noua Societate nu are rost să se mai ocupe de cercetarea științifică.

Vechea Societate a organizat primele trei congrese naționale de matematici: cel din 1929 (Cluj), cel din 1932 (Turnu-Severin) și cel din 1945 (București), a participat la Uniunea interbalcanică de matematici (Congresul din București — 1937). Al patrulea Congres al matematicienilor romîni (București — 1956), precedat de prima consfătuire de Geometrie diferențială (Timișoara — 1955) și urmat de cea de-a doua consfătuire de Geometrie diferențială (Iași — 1957) a fost organizat de Academia R.P.R. Se părea că noua Societate nu are rost să se mai ocupe de organizarea reuniunilor științifice.

Vechea Societate scotea o revistă în care își publicau lucrările de cercetare originală matematicienii din țara noastră: „Bulletin Mathématique de Société Roumaine des Sciences", revistă care ajunsese la volumul XLVII și apărea la București, iar la Cluj apărea revista „Mathematica" (din 1929), care ajunsese la volumul XXIII, în 1948. În afară de acestea, apăreau „Annales scientifiques de l'Université de Jassy", care ajunsese la volumul XXII (din 1937, apărea o serie specială: matematică-fizică și chimie), „Buletinul Facultății de științe din Cernăuți" (1927—1937), „Bulletin de l'Ecole Polytechnique de Iassy" (vol. I—1946), „Bulletin de l'Ecole Polytechnique de Timișoara" (vol. I—1925), în care se publicau numeroase articole de matematică.

* În fizică, o primă problemă era aceea a informării asupra fizicii atomice și a fizicii nucleului. S-au mai ținut consfătuiri-instructaj în diferite probleme din acest domeniu în București (1958, 1959, 1963).

Un al doilea capitol era acela privind fizica corpului solid, semi-conductorii, magnetismul. S-au ținut conferințe-instructaj în Timișoara (1959), București (1961).

Pentru alte capitole: spectroscopie, acustică, motoare electrice s-au ținut consfătuiri la Iași (1960), București (1962), Sibiu (1963).

În domeniul astronomiei, s-a ținut un simpozion la Timișoara (1962) și o consfătuire asupra predării astronomiei în școlile medii la Cluj (1960).

Academia R.P.R. a avut de la început o frumoasă activitate editorială în domeniul matematicilor care nu intră însă în tematica acestui articol. Se părea că noua Societate nu are rost să se mai ocupe de publicarea de reviste științifice.

Totuși, activitatea Academiei nu putea îmbrățișa totalitatea cercetărilor matematice din țara noastră. Unele orașe, cum este Timișoara, nu au un centru de matematicieni de bază acolo. Unele universități, institute tehnice superioare, institute de medicină pot avea personalități neîncadrate în sistemul institutelor Academiei.

Societatea, prin numărul ei mare de membri, prin prezența ei în toate centrele țării, prin faptul că poate acumula muncă științifică făcută în orele libere, are o flexibilitate ce nu trebuie disprețuită.

Iată de ce Societatea duce o muncă ce nu poate fi subestimată în domeniul creației științifice.

Ea a ținut (în 1955, în 1957 și în 1960) sesiuni științifice proprii.

Colocviul de Mecanică din 1959 și cel de Mecanica fluidelor din 1963, ținute de Societate, au dat foarte frumoase rezultate.

Societatea a putut sprijini în mod substanțial mai multe colocvii ținute în colaborare cu Academia R.P.R.: de Teoria ecuațiilor cu derivate parțiale, la București (1959), de Analiză numerică, la Cluj (1960), de Mecanica fluidelor, la Brașov (1961), de Teoria funcțiilor și Algebră funcțională (1962) și de Teoria probabilităților, la Brașov (1962) *.

Societatea publică în prezent două reviste: Bulletin Mathématique (sub îngrijirea acad. N. Teodorescu) la București și Mathematica la Cluj (sub îngrijirea acad. Tiberiu Popoviciu). Aceste reviste, care sînt reviste de veche tradiție în lumea științifică, au acum un mare schimb cu alte reviste științifice din străinătate.

A devenit din ce în ce mai evident rolul organizațiilor locale ale Societății. Societatea de științe matematice din R.P.R. are azi 16 filiale în cele 16 centre de regiuni.

Filialele sînt cele ce pot stimula viața matematică locală. Președinții de filială pot avea un rol deosebit.

Noi credem că profesorul de matematică are astăzi, în cadrele matematicilor aplicate moderne, un rol ce înainte nici nu putea fi bănuit.

Tehnica nouă trebuie să utilizeze pe o scară foarte întinsă matematica. Interesul utilizării mașinilor de calcul — digitale și analoage —, interesul întrebuințării metodelor matematice în planificare, în organizarea șantierului, în controlul statistic al fabricației, este stimulat de studierea matematicii. Contactul între inginerii unei întreprinderi, pe de o parte, și institutele de matematici și centrele de calcul, pe de altă parte, poate fi pregătit ușor de profesorul de matematici din localitate. El poate ușor învăța atîta economie

* Colocviul de Astronomie s-a ținut în București (1961), iar cel de Fizică, în colaborare cu Academia R.P.R., s-a ținut în 1960 (fizică aplicată) și în 1961 (acustică).

matematică, încît să detecteze problemele de programare lineară sau neliniară, de inventar, de teoria jocurilor, ce apar într-o întreprindere. O dată detectate, le predă unui Institut de matematică sau unui centru de calcul.

Mai mult decît atît, profesorul de matematică poate pătrunde uneori în însăși problematica de proiectare, de pildă în proiectarea circuitelor logice și poate da sfaturi neprețuite inginerului proiectant.

Societatea noastră a făcut un instructaj amănunțit cu președinții de filiale (în zilele de 27, 28, 29 martie a.c.) asupra acestor probleme.

★

Matematicianul care demonstrează teoreme, inginerul, economistul, lingvistul, biologul sau medicul care le aplică, profesorul de matematici care învață pe elevii săi și conținutul și folosirea științelor matematice, nu sînt izolați. Noi lucrăm alături de întregul popor la construirea unei vieți noi. Munca noastră nu e fără sens, fără scop. Munca noastră e pătrunsă de ideologia clasei muncitoare. Problemele complexe ale matematicilor și ale aplicațiilor matematicilor, felul cum trebuie gîndit despre matematică în lumina materialismului dialectic, felul cum această concepție orientează gîndirea matematică, metodologia ei, cum lămurește problemele speciale ale pedagogiei matematicilor, au fost și sînt prezente întotdeauna nu numai în publicațiile Societății de științe matematice, ci și în munca zilnică a membrilor ei.

РОЛЬ НАУЧНЫХ ОБЩЕСТВ В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДВВАТЕЛЕЙ

(Резюме)

В данной статье автор подчеркивает значение научных обществ и в особенности Общества математических наук в повышении уровня подготовки наших преподователей.

Описываются формы, использованные вышеуказанным обществом в подготовке преподавателей: обсуждение задач, совещания, анализ школьных учебников (по математике, физике и др.), конференции, курсы научной информации и т. д.

В заключительной части статьи указывается на роль журналов „Gazeta matematică" *(серии А и Б), на помощь, которую оказывает преподавателям библиотека Общества и на необходимость осуществления тесной связи знаний, полученных в школе жизнью, с практикой.*

LE ROLE DES SOCIETES SCIENTIFIQUES DE LA R.P.R. AU RELEVEMENT DU NIVEAU PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Résumé

L'auteur de l'article met en évidence l'importance des sociétés scientifiques en général, et particulièrement celui de la Société des sciences mathématiques, en ce qui concerne le relèvement du niveau professionnel des enseignants.

On montre les formes employées par la Société des sciences mathématiques pour la préparation des professeurs: l'étude de certains problèmes, les réunions consultatives des membres de la Société, l'analyse des livres d'école (mathématiques, physique etc.), les conférences et les cours d'information scientifique, et autres.

On mentionne également le rôle des deux revues „Gazeta de matematică", séries A et B, ainsi que celui de la bibliothèque de la Société des sciences mathématiques.

En même temps, l'auteur souligne la nécessité de la liaison entre les connaissances de mathématique et de physique — enseignées à l'école — et la vie pratique.

RUMANIAN SCIENTIFIC SOCIETIES AND THEIR ROLE IN INCREASING THE EFFICIENCY OF THE TEACHING STAFF

Abstract

The author stresses the rôle of Rumanian scientific societies in general, and of the Rumanian Society of Mathematical Sciences in particular, in increasing the efficiency of the teaching staff.

Among the methods employed by the latter to this end are: — mathematical research, meetings of society members, analysis of schoolbooks (maths, physics, etc.), lectures, etc.

Also mentioned is the part played by the "Mathematical Journal" (A, B Series) and the libray of the Society of Mathematical Sciences.

The author stresses the need for bringing mathematical and physical knowledge given in school closer to life and practical activities.

LECTURA ÎN AFARA CLASEI A ELEVILOR DE VÎRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Conf. dr. ION BERCA
Director general în Ministerul Învățămîntului

IMPORTANȚA LECTURII ÎN AFARA CLASEI ÎN INSTRUIREA ȘI ÎN EDUCAREA COMUNISTĂ A ELEVILOR

În opera de instruire și de educare comunistă a tinerei generații, un rol deosebit de important îl are lectura în afara clasei, care se încadrează între alte activități organizate în afara școlii.

Lectura în afara clasei are ca scop să dezvolte gustul elevilor pentru citit, să-i facă să iubească cartea, să le satisfacă interesul de a cunoaște viața, oamenii și faptele lor. Lectura contribuie într-o însemnată măsură la îmbogățirea cunoștințelor elevilor, la formarea unui vocabular bogat și colorat, la dezvoltarea dragostei față de patrie și față de conducătorii ei, ca și la educația estetică [1]. Indiscutabil că lectura în afara clasei constituie un important factor ajutător al întregului proces instructiv-educativ care se realizează în orele de curs.

Din funcția gnoseologică și din cea social-educativă a literaturii beletristice derivă și covîrșitorul rol al lecturii dinafara clasei, al cărei conținut îl formează, în primul rînd, operele cele mai reprezentative din sectorul literaturii pentru copii, opere literare clasice și populare, creațiile literare apărute după 23 August, care n-au fost destinate copiilor, dar le sînt accesibile, precum și lucrări atractive din diferite domenii științifice, literatura științifico-fantastică.

Literatura pentru copii, ca și literatura în genere, este o formă de cunoaștere a realității prin intermediul imaginilor artistice. Literatura pentru copii folosește imaginea artistică, atît ca mijloc de cunoaștere a realității, cît și ca mijloc de influențare a conștiinței și a comportării cititorilor. Trăsătura distinctivă a artei constă în aceea că ea ne dă o sinteză a realității în imagini artistice, ne arată generalul prin particular și individual cu ajutorul tipizării,

[1] Ministerul Învățămîntului, Programa școlară pentru școala de 8 ani, clasele I—IV, București, 1962, p. 39.

influențînd nu numai intelectul, dar și sentimentele și voința. Privită astfel, literatura pentru copii contribuie și la formarea la elevi a bazelor concepției științifice, materialist-dialectice despre natură și societate. O contribuție importantă în această privință o are și literatura științifico-fantastică.

Luptînd împotriva influențelor literaturii burgheze, impregnată de misticism, șovinism, individualism, aventurism etc., literatura noastră pentru copii a obținut succese importante.

„Tot ce are mai talentat literatura și arta romînească — a spus tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej în Raportul de activitate al C.C. al P.M.R. la cel de-al II-lea Congres al Partidului — participă astăzi la opera de dezvoltare a culturii în slujba poporului... În condițiile regimului democrat-popular, operele de literatură și artă sînt cunoscute și prețuite de milioane de oameni" [2].

Cele spuse de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej privitor la literatură, în general, se referă și la literatură pentru copii.

Literatura pentru copii, ca și întreaga literatură, se dezvoltă în lumina ideologiei marxist-leniniste.

Cu toate trăsăturile sale specifice, se poate afirma că principiile pe care se întemeiază metoda realismului socialist sînt în întregime valabile și pentru literatura pentru copii. Aplicarea lor implică o serie de diferențieri legate de vîrsta diferitelor categorii de cititori, de bagajul lor de cunoștințe, de experiența lor de viață.

Pentru literatura realist-socialistă, care oglindește veridic realitatea concret-istorică în dezvoltarea ei revoluționară, problemele tipizării și-au aflat rezolvarea și aplicarea în toate componentele operei literare, dar mai ales în construirea personajelor, care apar puternic individualizate, cu trăsături de caracter adînc conturate, avînd o mare forță de generalizare.

În literatura realist-socialistă pentru copii, personajul copil apare ca un copil real, cu năzuințele și preocupările specifice vîrstei lui, în strînsă legătură cu idealurile de viață ale epocii.

În această literatură ne întîmpină numeroase figuri luminoase de eroi pozitivi, care exercită o puternică influență asupra micilor cititori. Eroi ca: micul patriot Costel, din povestirea cu același titlu de A. G. Vaida, sau Miron din povestirea „Pată Albă" de Călin Gruia, Timur din povestirea lui Arkadii Gaidar, Volodea Dubinin din „Strada Mezinului" de Lev Kassil și M. Poleanovski, Huckleberry Finn sau Tom Sawyer, cu multele lor peripeții, despre care povestește Mark Twain, Cosette și Gavroche, descriși de Victor Hugo etc. sînt eroi preferați de copii, tocmai pentru că sînt caractere puternice, unice în felul lor, iar imaginea lor rămîne adînc săpată în imaginația micilor cititori, înrîurindu-le comportarea în viață.

Literatura pentru copii — ca parte integrantă a întregii literaturi — abordează teme legate de viață. Nu se poate stabili o delimitare precisă între tematica literaturii pentru copii și tematica literaturii pentru maturi.

În stabilirea lecturii elevilor trebuie să se țină seama de accesibilitatea ei, în funcție de particularitățile lor de vîrstă.

---

[2] Gheorghe Gheorghiu-Dej: *Raport de activitate al C.C. al P.M.R. la Congresul al II-lea al Partidului*, E.S.P.L.P., București, p. 157, 158.

Lectura în afara clasei cuprinde două categorii de opere literare:

A. Opere ale unor mari scriitori, care — deși n-au fost destinate special copiilor — pot fi citite de către copii, datorită conținutului de idei prezentat la un nivel accesibil, atractiv, cum sînt unele poezii ale lui Vasile Alecsandri și G. Coșbuc, în care se descrie natura patriei și frumusețile ei, unele legende istorice ale lui D. Bolintineanu, în care se înfățișează vitejia poporului, unele din schițele lui I. L. Caragiale (de exemplu, Domnul Goe, Vizită), Amintirile din copilărie ale lui Ion Creangă etc.

B. Opere scrise special pentru copii, ca de exemplu: „Capra cu trei iezi", „Punguța cu doi bani", „Fata babei și a moșului", „Ursul păcălit de vulpe", „Povestea porcului" etc., de Ion Creangă, basmele mitologice ale lui Al. Odobescu, unele povestiri ale lui Mihail Sadoveanu („Dumbrava minunată", „Făt-Frumos Măzărean", „Raiul" etc.).

Literatura noastră actuală pentru copii se află în plin avînt, datorită îndrumării date de Partidul Muncitoresc Romîn, care a pus în fața scriitorilor sarcina de a crea o literatură cu un înalt nivel artistic, cu o tematică adecvată, corespunzătoare posibilităților de înțelegere și interesului copiilor de azi.

La Plenara Uniunii Scriitorilor din R.P.R. — ținută în 3—6 iunie 1955 — consacrată problemelor literaturii pentru copii și tineret, la Congresul Scriitorilor din R.P.R., care a avut loc în iunie 1956, ca și la Conferința pe țară a Scriitorilor, în 1962, s-au dezbătut pe larg problemele literaturii pentru copii, subliniindu-se realizările și lipsurile, trasîndu-se perspectivele de dezvoltare a acestei literaturi.

S-a arătat că o serie de scriitori consacrați și cu o bogată experiență, ca: Tudor Arghezi, Mihai Beniuc, Victor Eftimiu, Demostene Botez, Otilia Cazimir, Cicerone Theodorescu, Maria Banuș, Marcel Breslașu ș. a. au fost antrenați în crearea unor opere valoroase pentru copii.

La dezvoltarea literaturii actuale pentru copii au adus o contribuție însemnată o serie de scriitori, ca: Cezar Petrescu, Nina Cassian, Al. Șahighian, Al. Mitru, Vladimir Colin, Octav Pancu-Iași, Călin Gruia, Gica Iuteș, V. Huber, M. Sîntimbreanu, I. Brad ș.a., care și-au consacrat o mare parte a activității lor creației pentru micii cititori.

Înalta distincție a Premiului de Stat acordată unora dintre acești scriitori (de pildă, Ninei Cassian — pentru basmul în versuri „Nică fără frică", lui Vladimir Colin — pentru volumul „Basme") demonstrează grija și atenția cu care Partidul Muncitoresc Romîn îndrumează și susține dezvoltarea acestui sector de creație literară.

Cu deosebită plăcere și cu interes citesc micii școlari nemuritoarele opere din literatura universală, ca cele scrise de Frații Grimm, de Victor Hugo, L. N. Tolstoi, Jules Verne, Andersen, Maxim Gorki, Daniel de Foe, A. S. Pușkin, A.Gaidar etc.

Cartea prezintă o deosebită importanță pentru elevi. Din cărți, copiii află multe lucruri despre natura înconjurătoare, despre viața altor copii, despre viața animalelor și a plantelor, despre descoperirile geografice, despre evenimente istorice etc.

Cărțile îi ajută pe copii să cunoască și să înțeleagă realitatea.

Ele le vorbesc despre patrie, despre frumusețile ei, despre cei mai buni fii ai săi, despre munca creatoare a acelora care făuresc lumea cea nouă.

În același timp, ele le vorbesc despre sentimente omenești, despre dragoste și ură, despre prietenie și tovărășie etc.

Cărțile le vorbesc copiilor de azi despre tot ce n-au cunoscut ei din trecutul de cruntă exploatare, în timpul regimului burghezo-moșieresc. În același timp, ele vorbesc copiilor despre lupta eroică a Partidului clasei muncitoare și despre lupta părinților lor pentru o viață mai bună.

Cartea are o mare influență asupra copiilor. Cărțile citite în copilărie lasă urme adînci, impresii care nu pot fi uitate niciodată.

Cartea îi atrage pe copii și prin conținutul ei artistic. De îndată ce învață să citească, copilul începe să cunoască o lume nouă și interesantă. El are impresia că participă la faptele vitejești și la evenimentele din cuprinsul cărții. Pe unii eroi îi iubește, îi simpatizează, pe alții îi urăște.

O carte literară captează pentru cîtva timp imaginația, sentimentele și gîndirea copilului.

Cartea oferă copiilor posibilitatea de a-și completa cunoștințele, de a le lărgi și de a le adînci.

Influența pe care o exercită cartea asupra copilului este foarte mare, dar nu este întotdeauna aceeași; ea depinde de felul cum este scrisă cartea și de cine o citește. Gusturile copiilor în ceea ce privește lectura, cerințele lor de cititori sînt foarte variate. Atitudinea copiilor față de cele citite este adeseori determinată de măsura în care cartea corespunde intereselor și preocupărilor lor.

Chiar procesul lecturii se desfășoară la copii în diferite feluri: unii din ei citesc aprofundînd cele citite și însușindu-și întreaga bogăție a conținutului cărții, alții nu iau din carte decît ceea ce-i interesează mai mult, iar alții răsfoiesc în fugă toată cartea, interesîndu-se numai de subiect etc.

Gîndirea copiilor între 7 și 11 ani se dezvoltă de la concret la abstract; ei percep mai ușor obiectele și acțiunile. Imaginația copilului la această vîrstă este mai mult reproductivă, cu o tendință de a se transforma în imaginație creatoare.

Emoțiile și sentimentele copiilor de această vîrstă se manifestă spontan și viu; copiii trăiesc intens bucuriile și suferințele personajelor pozitive, trecînd ușor de la un sentiment la altul.

Sentimentele sociale, ca: simpatia față de tot ce este bun și înălțător în viață, admirația față de eroismul luptătorilor pentru libertate sau față de avîntul constructorilor socialismului, ura față de dușmanii patriei, față de asupritori, disprețul pentru cei necinstiți și lași — se formează și se dezvoltă la copiii de această vîrstă și prin influența literaturii. Literatura pentru copii contribuie la formarea sentimentelor estetice, stimulîndu-i să reproducă imaginile artistice, să înțeleagă sensul figurat al cuvintelor, pe scurt, conducîndu-i la aprofundarea conținutului de idei și de simțăminte al unei opere literare.

Pentru îndeplinirea acestor sarcini și obiective este necesar ca educatorii să țină seama de faptul că atenția copilului este lipsită de constanță și de durată. Ca să stimuleze și să mențină atenția copiilor, educatorii trebuie să știe să le trezească interesul pentru carte, ceea ce se realizează mai ales prin caracterul atractiv și accesibil al operelor recomandate.

Pentru a soluționa în mod științific îndrumarea lecturii chiar din primele clase, este necesar să se țină seama de faptul că dezvoltarea psihică a copilului este influențată de condițiile sociale, de epoca în care trăiește copilul.

Cititorii copii de azi, din țara noastră, nu mai sînt aidoma celor dinainte. Sfera lor de interese s-a modificat, s-a lărgit și s-a îmbogățit, în raport direct cu transformările și condițiile social-istorice ale epocii actuale. S-au produs schimbări sensibile și în ceea ce privește interpretarea cărților și interesul lor față de literatură. De exemplu, față de lumea fantastică a basmelor, copiii de azi au o altă înțelegere, apreciind că multe minuni din basme se pot îndeplini acum prin munca oamenilor care construiesc hidrocentrale, captează energia apelor, efectuează zboruri cosmice etc., stăpînesc multe forțe ale naturii, așa cum numai eroii înzestrați cu forțe supranaturale din basme reușeau s-o facă altădată.

Cadrele didactice au datoria să cultive dragostea și interesul copiilor pentru carte, să-i ajute la alegerea cărții, să-i învețe cum să o citească.

Programa școlară prevede, începînd chiar din clasa I, în perioada postabecedară, o oră de lectură pe săptămînă, care se continuă și în următoarele trei clase.

Încă din această perioadă, programa prevede ca elevii să fie deprinși să citească independent cărți ușoare, să povestească conținutul acestora cu ajutorul întrebărilor puse de învățător și să redea conținutul ilustrațiilor din cărțile citite.

În clasa a II-a, elevii urmează să fie învățați să se orienteze în structura cărții, să-i cunoască titlul și să poată povesti cele citite cu ajutorul întrebărilor.

În clasa a III-a, elevii trebuie să se obișnuiască să noteze în caiete titlul cărților citite, numele autorilor și ce le-a plăcut mai mult. De asemenea, elevii acestei clase vor începe să citească organizat reviste pentru copii. Ei trebuie să fie deprinși să cunoască structura revistelor, să știe să redea conținutul unei povestiri, să cunoască și să-i intereseze viața oamenilor, faptele lor de eroism puse în slujba colectivului și a patriei.

Elevii clasei a IV-a, sînt deprinși să expună pe scurt conținutul cărților citite și să-și exprime atitudinea față de eroii și evenimentele descrise în ele; de asemenea, vor fi îndrumați să generalizeze conținutul mai multor texte care au aceeași temă. Programa recomandă de asemenea, citirea diferitelor publicații, a revistelor și a ziarelor pentru copii, cunoașterea rubricilor principale dintr-o revistă pentru copii și efectuarea de extrase din reviste și ziare, în legătură cu o anumită temă.

Cadrele didactice, avînd datoria de a îndruma lectura copiilor, sînt obligate să cunoască temeinic problemele literaturii pentru copii. Trebuie să știe ce citesc copiii, să le cunoască preferințele, să le recomande cărți interesante și valoroase atît în privința conținutului de idei, cît și a măiestriei artistice. Pentru a face din literatură un puternic mijloc de educație comunistă este necesar ca educatorul să cunoască și să aprecieze just tezaurul literaturii pentru copii, valoarea educativă a fiecărei opere, vîrsta la care poate fi citită, precum și indicațiile metodice cu privire la îndrumarea lecturii copiilor.

Rezultă deci că, în îndrumarea lecturii elevilor, învățătorul trebuie să țină seama de următoarele cerințe generale:

— să concentreze atenția elevilor asupra operei literare, potrivit cu posibilitățile lor de înțelegere;

— să recomande cărți simple ca formă și atractive în privința conținutului, ale căror personaje au trăsături de caracter clar exprimate;

— cartea recomandată trebuie să depășească într-o oarecare măsură nivelul de înțelegere al vîrstei cititorului, pentru a-i lărgi orizontul, să-l atragă prin structura imaginilor artistice mai complexe, stimulîndu-i astfel dezvoltarea psihică, pe mai departe, la un nivel superior.

Îndrumînd astfel lectura în afară de clasă, literatura pentru copii își va da întreaga ei contribuție la instruirea și la educarea comunistă a copiilor epocii noastre.

Lectura elevilor în afară de clasă cuprinde diverse opere deosebit de atrăgătoare pentru copii: schițe, nuvele, romane, povestiri cu caracter științifico-fantastic; un loc important îl ocupă citirea basmelor și a poveștilor, care au rămas de-a lungul tuturor vremurilor lectura cea mai plăcută pentru copii.

Poveștile pot fi socotite adevărate bijuterii cu un pronunțat caracter educativ, popular, avînd o compoziție simplă, o acțiune concentrată și o profundă învățătură morală. Sînt mult gustate și ușor înțelese de copiii din primele clase.

Alături de basme și de povești, circulă și în folclorul nostru, ca și în al celorlalte popoare, un însemnat număr de legende — despre plante, animale, păsări sau insecte, precum și cu privire la unele denumiri geografice, legende istorice ș.a. Legendele oferă, în general, o explicare naivă, neștiințifică a fenomenelor din natură, a evenimentelor, a denumirilor geografice etc.

Lectura basmelor contribuie la dezvoltarea proceselor psihice ale elevilor. Astfel, puternica fantezie, manifestată în basme, contribuie la dezvoltarea imaginației copiilor. În special basmele sînt foarte bogate în imagini, în figuri de stil, care trezesc elevilor reprezentări multiple bogate în detalii.

Basmele dezvoltă imaginația reproductivă a elevilor, mai ales prin faptul că, pe baza acțiunii bogate, pe baza unor eroi bine individualizați, copiii își imaginează ceea ce nu au mai văzut niciodată, depășind astfel cadrul îngust al experienței personale de viață. Eroii basmelor: Ileana Cosînzeana, Făt-Frumos, Zmeul etc. sînt reproduși viu în imaginația elevilor.

Fiind genul preferat de copii, basmele, poveștile constituie un prețios mijloc și pentru educarea imaginației lor creatoare.

Lectura basmelor și a poveștilor aduce o contribuție însemnată la dezvoltarea vorbirii și a gîndirii elevilor. Basmele și poveștile poartă în ele tezaurul limbii romîne în ceea ce are ea mai specific. Ascultîndu-le, copilul sesizează, o dată cu conținutul, și construcția limbii, frumusețea ei, expresiile ei plastice.

Lectura basmelor și a poveștilor contribuie la educația morală a elevilor. În multe basme sînt evocate scene din lupta eroică a poporului, prin intermediul unor personaje care caracterizează pe cei mai buni luptători ai poporului. Copilul învață să-și iubească poporul, să îndrăgească faptele lui vitejești, lupta lui pentru libertate. Făt-Frumos, eroul legendar, este redat peste tot ca

un exponent al acelora care luptă pentru dreptate, ca un exponent al poporului. El este iubit de copii datorită faptelor lui vitejeşti, bunătăţii lui, curajului care merge pînă la nesocotirea morţii. Făt-Frumos întîmpină greutăţi fără seamă în cale, pe care le învinge datorită unei voinţe dîrze de a face ceea ce-i impune sentimentul datoriei.

Acest sentiment al datoriei este calitatea cea mai de preţ a eroului pozitiv al basmelor şi poveştilor, cel mai puternic factor care mobilizează voinţa pentru învingerea greutăţilor de orice fel. Este clar că acest aspect al basmelor contribuie la dezvoltarea voinţei elevilor.

În unele poveşti sînt criticate defecte omeneşti. Analizîndu-le, se formează la elevi anumite convingeri în ceea ce priveşte atitudinea lor faţă de muncă, în ceea ce priveşte cinstea şi dreptatea. De exemplu, în povestea „Fata moşului cea cuminte" de P. Ispirescu, iese în evidenţă deosebirea dintre oamenii cinstiţi, muncitori şi cei leneşi, hrăpăreţi. Fata moşului constituie pentru elevi un exemplu bun de urmat, iar fata babei un obiect al dispreţului lor. În special, în poveştile cu animale se întîlnesc astfel de teme morale, deoarece cu ajutorul diferitelor animale sînt personificate anumite trăsături de caracter omeneşti. Morala din poveste reiese limpede din caracterele acestor eroi şi din acţiune, nu din sentinţe morale. Pentru aceasta, poveştile create de popor au o imensă influenţă educativă asupra elevilor.

Pentru a mări eficacitatea influenţei instructiv-educative a basmelor şi a poveştilor este necesar ca în orele de lectură să se desfăşoare o atentă muncă asupra conţinutului şi formei lor.

O problemă căreia trebuie să i se acorde atenţie o constituie descrierea atmosferei în care se petrece acţiunea basmului sau a povestirii, atmosferă care justifică acţiunile şi vorbirea personajelor. Este necesar să se analizeze condiţiile materiale şi sociale în care trăiesc personajele. De exemplu, în povestirea „Punguţa cu doi bani" se poate cere elevilor să citească fragmentul din care reiese sărăcia moşneagului, precum şi fragmente din care reiese viaţa de huzur a boierului. În felul acesta se poate sublinia mai pregnant conţinutul de idei al povestirii.

În strînsă legătură cu condiţiile de viaţă ale personajelor, cadrele didactice trebuie să-i ajute pe elevi să facă şi caracterizarea personajelor. Caracterizarea personajelor este foarte importantă, deoarece prin eroii pozitivi ai basmelor sau poveştilor sînt exprimate sentimentele şi năzuinţele poporului.

Personajele pot fi prezentate, în primul rînd, prin înfăţişarea sau aspectul lor exterior, fapt care uşurează elevilor sesizarea trăsăturilor de caracter. De exemplu, în caracterizarea lui Făt-Frumos din basmul lui Eminescu se poate porni de la aspectul exterior al acestuia : „era alb ca spuma laptelui şi cu părul bălai ca razele lunii" (detalii care scot în evidenţă frumuseţea fizică a eroului, puritatea lui sufletească) sau Făt-Frumos se prefăcea într-o mare „cît brazii codrilor" (se scoate astfel în evidenţă voinicia lui), era îmbrăcat în haine de păstor, cu cămaşe de borangic, cu „mîndră pălărie de flori", în brîu purta un fluier de doine şi altul de hore...

Această sumară descriere a înfăţişării fizice sau a aspectului exterior al eroului scoate în evidenţă totodată trăsăturile lui de caracter. Elevii sesizează uşor că Făt-Frumos era un om voinic, modest, vesel. Aceste trăsături pot fi urmărite de elevi mai departe în comportarea personajelor, în faptele şi în

vorbirea lor. Astfel, dacă se cere elevilor să spună din ce fapte ale lui Făt-Frumos reiese voinicia lui, ei răspund sprijinindu-se pe citate din text. Elevele unei clase au dat răspunsuri de felul acesta: Făt-Frumos era voinic, pentru că atunci cînd arunca buzduganul de fier în sus „despica bolta cerului", sau Făt-Frumos arunca buzduganul de cădea departe „cale de-o zi" și altele.

Se poate să se pornească și invers, de la fapte și, ca o concluzie a analizei acestora, să fie evidențiată o trăsătură de caracter. De exemplu: „Cînd l-a întrebat împăratul pe Făt-Frumos de cine se teme în lume, el ce a răspuns?".

„Făt-Frumos a răspuns că el nu se teme de nimeni în lumea aceasta"

— „Cum era, deci, Făt-Frumos?" (reiese curajul eroului).

Împletind ambele căi, de la înfățișare la trăsături ale caracterului, apoi la fapte și invers, de la fapte la trăsături, elevii pot caracteriza cu ușurință personajele.

În basme am văzut că sînt întîlnite și personaje negative. Copiii vor analiza însușirile acestora, în același mod; în plus, învățătorul îi va ajuta să aibă o atitudine critică față de ele, să explice de ce nu e justă comportarea unui personaj sau a altuia.

Caracterizările făcute de elevii din clasele a III-a și a IV-a sînt mai ample decît cele ale elevilor din clasele I și a II-a, deoarece copiii din aceste clase au mai multă putere de discernămînt și capacitate de generalizare.

Trebuie să se tindă ca, prin caracterizarea personajelor, să se intensifice educarea copiilor, îndrumîndu-i să facă aprecieri asupra conduitei personajelor, și să li se formeze convingerea că întotdeauna dreptatea învinge minciuna și răutatea.

O altă problemă căreia trebuie să i se dea atenție este recunoașterea basmelor, de către copii, pe baza formulelor de la începutul și sfîrșitul lor (A fost odată ca niciodată... etc.), a repetării din cînd în cînd a altor formule ca: „Și merge și merge, zi de vară pînă-n seară" etc.

Nu toate cadrele didactice îi lămuresc pe copii ce este basmul și care este specificul lui. De aceea, după lectura unui basm este necesar să se explice elevilor conținutul noțiunii de basm, evident nu prin definiții inaccesibile la această vîrstă, ci prin indicarea caracterului fantastic, exprimat foarte clar și prin formulele tradiționale, specifice acestei creații.

În discuțiile cu elevii se poate face legătura cu alte basme citite. Această legătură sistematizează cunoștințele literare ale elevilor și le adîncește.

În concluzie, deci, cu ajutorul basmelor și al poveștilor, învățătorul poate să dezvolte la copii cele mai frumoase calități ale omului nou: curaj, cinste, perseverență și dîrzenie în atingerea scopului propus, hărnicie, modestie, respectarea cuvîntului dat, spiritul de dreptate, de prietenie etc.

Scopul acesta se realizează dacă, prin discuții și prin alte forme de activitate, li se explică elevilor faptele reale care stau la baza întîmplărilor fantastice, dacă li se dau îndrumări pentru a sesiza pitorescul imaginilor, precum și unele particularități ale formei basmului.

Printre lucrările în proză destinate copiilor sînt și unele nuvele, schițe, romane, povestiri din literatura clasică și din literatura realist-socialistă.

Un gen aparte al prozei pentru copii îl constituie literatura ştiinţifico-fantastică şi de aventuri, în curs de dezvoltare în literatura noastră.

Trecînd peste operele clasicilor destinate copiilor, opere răspîndite prin manuale şi prin numeroase reeditări, sînt necesare cîteva menţiuni asupra prozei actuale pentru copii.

De o mare forţă educativă sînt operele care oglindesc viaţa copiilor de muncitori din perioada primului război mondial sau din timpul celui de-al doilea război mondial, lupta antifascistă a muncitorilor şi ţăranilor, ca: „Ultima poveste" de R. Tudoran, „Cei de la Crisanta" de Gica Iuteş, „Minerița" de N. Deleanu, „Călăreţii în zare" de G. Nestor şi altele.

Proza noastră actuală pentru copii a îmbrăţişat o tematică vastă şi variată, oglindind o mare diversitate de aspecte ale vieţii. Prozatorii care scriu pentru copii se străduiesc să dea viaţă unui erou pozitiv — copil.

Astfel, în cadrul tematicii literaturii realist-socialiste se întîlnesc numeroase aspecte din viaţa copiilor în şcoală, în familie, în organizaţia de pionieri etc.

O trăsătură pozitivă caracteristică prozei inspirate din actualitate, înfăţişîndu-ne copiii şi viaţa lor în familie, în şcoală şi în detaşamentele de pionieri, constă în apropierea scriitorilor de eroii lor, pentru a le cunoaşte „viaţa cu activitatea ei multilaterală, aspiraţiile, raporturile dintre ei, voioşia care-i însufleţeşte, ceea ce explică succesul legitim de care primele noastre lucrări de proză pentru copii s-au bucurat" [3].

Avem multe opere care oglindesc viaţa luminoasă şi fericită a copiilor din patria noastră, relevă rolul organizaţiei de pionieri, importanţa exemplului personal în procesul educaţiei copiilor, ca, de exemplu, „Nufărul Roşu", de P. Luscalov, „Marea bătălie de la Iazul Mic" de Octav Pancu-Iaşi, „Inimoşii" de Gica Iuteş.

O altă temă a prozei actuale o constituie viaţa copiilor de astăzi din mediul rural, oglindită în lucrări, ca: „Pată Albă" de Călin Gruia, „Tăurașul" de P. Luscalov, „Încurcă lume" de Nina Cassian ş. a.

Literatura pentru copii s-a îmbogăţit şi cu unele opere satirice şi umoristice, cum sînt: „Bondoc îşi alege o meserie" de M. Breslaşu, „Ghiduş-Arcăduş" de Sonia Larian, „Orar de vacanţă" de I. Hobană, „Povestiri despre Păcală" de Al. Mitru ş. a.

Literatura ştiinţifico-fantastică şi cea de aventuri satisfac înclinaţiile specifice vîrstei de 10—13 ani: curiozitatea şi dorinţa de fapte mari, extraordinare.

Lucrările artistico-ştiinţifice transmit, prin mijlocul atrăgător al literaturii, adevăruri şi noutăţi ştiinţifice.

În colecţia „Cutezătorii", alături de traducerile din Jules Verne, Al. Dumas, B. Polevoi ş.a., au apărut romane şi povestiri, ca: „În valea marelui fluviu" de Fr. Aderca, „Toate pînzele sus" de Radu Tudoran, „Drum printre aştri" de M. Ştefan şi Radu Nor, „Rici-Rici" de Al. Sahighian, „Povestiri deocamdată fantastice" de Mihu Dragomir ş. a.

[3] M. Breslaşu: Literatura pentru copii şi tineret, Coraport la primul Congres al scriitorilor din R.P.R., Bucureşti, 1956.

În general, aceste opere sînt animate de încredere în forța atotbiruitoare a științei, de dragoste față de om, de lupta pentru progresul umanității, ceea ce le asigură o deosebită forță educativă.

În domeniul poeziei actuale o contribuție de seamă le-a revenit poeților consacrați : Tudor Arghezi, Mihai Beniuc, Marcel Breslașu, Otilia Cazimir, Cicerone Theodorescu, Nina Cassian, Maria Banuș ș.a. care au îmbogățit repertoriul poeziei pentru copii cu opere valoroase.

Alături de aceștia s-au ridicat și alți poeți, ca : Veronica Porumbacu, Mioara Cremene, Al. Andrițoiu, Ion Hobană, Valeria Boiculesei, Ion Brad, V. Tulbure ș. a.

Creatorii poeziei pentru copii au abordat în operele lor, de o mare diversitate de gen și stil, teme de o incontestabilă valoare educativă : patriotismul socialist, internaționalismul proletar, dragostea adîncă pentru partid și lupta pentru pace.

Poezii ca : „Stema Țării" de M. Beniuc, „Partidul", „Cîntec pentru copiii lumii", „Cîntece de pionier" de Marcel Breslașu sînt străbătute de un cald patriotism, cristalizat într-o suită de imagini din universul de viață al copiilor și exprimat într-un limbaj sugestiv, ușor accesibil vîrstei de 7—11 ani.

Poeții s-au apropiat cu toată dragostea de cei mici și cu o sensibilitate corespunzătoare au surprins aspecte și emoții din viața copiilor.

Otilia Cazimir, în placheta „Baba iarna intră-n sat", Tudor Arghezi, în volumul „Prisaca", introduc pe copii într-o natură umanizată — viețuitoare, gîze, plante — pe care, în descrieri miniaturale, le fixează în inima și în mintea copiilor, subliniind adesea, cu abilitate, prin imagini artistice sugestive, o mulțime de trăsături valoroase : hărnicia, modestia, superioritatea muncii în colectiv, datoria de a învăța etc.

Literatura dramatică actuală pentru copii este mai puțin dezvoltată decît proza și poezia. Dintre realizările meritorii amintim : „Băiatul din țara ghețurilor" de M. Cremene, „Întoarcerea zînei minunilor pe pămînt" de V. Silvestru.

Din scurtele relatări despre literatura noastră actuală pentru copii se poate desprinde obligația educatorilor de a cunoaște temeinic operele reprezentative și, pe baza acestora, de a îndruma lectura în afara clasei, urmărind realizarea sarcinilor educative ale literaturii, prin adaptarea operelor recomandate chiar la preferințele și la înclinațiile individuale ale elevilor.

FAMILIARIZAREA ELEVILOR CU STRUCTURA CĂRȚII ȘI A ZIARULUI

Formarea deprinderilor de muncă independentă cu cartea este un proces complex și de durată.

Bazele acestor deprinderi trebuie formate de timpuriu, prin deprinderea treptată a elevilor cu folosirea, în mod independent, a manualului. Aceasta va aduce cu sine și o justă folosire a cărții de lectură, în general.

Încă din clasa I, elevii trebuie familiarizați cu această muncă. În perioada pregătitoare citirii și scrierii cînd copiii nu cunosc nomenclatura scrisă, ei sînt îndrumați să se orienteze în abecedar folosindu-se de succesiunea ilus-

traţiilor din paginile abecedarului. Dîndu-li-se noţiunea de pagină, ei deschid abecedarul la pagina cu ilustraţia indicată. În măsura în care-şi însuşesc cunoştinţele de aritmetică, ei se orientează în manuale pe baza numerotării paginilor.

În clasa a II-a, la orele de lectură, copiii îşi însuşesc cunoştinţe despre structura cărţii, despre felul în care este organizată materia respectivă. În prealabil, ei sînt familiarizaţi cu aspectul exterior al cărţii. Se studiază coperta, scoţîndu-se în evidenţă necesitatea ei pentru carte, faptul că pe ea sînt trecute date importante — denumirea cărţii, numele autorului etc. În continuare, se arată importanţa copertei interioare.

Îndeosebi în clasa a III-a, elevii pot fi orientaţi în structura cărţii prin studierea cu atenţie a tablei de materii (cuprinsul), dată la sfîrşitul cărţii. Cu acest prilej, copiii află că aci sînt trecute titlurile bucăţilor, numele autorului şi pagina unde se află fiecare bucată din manual.

Răsfoind paginile manualului, copiii se familiarizează cu diversele caractere de litere : mari, groase şi mărunte, precum şi cu folosirea lor în scrierea titlurilor, a conţinutului bucăţilor de lectură, a întrebărilor şi a temelor de la sfîrşitul bucăţilor.

Valorificîndu-se cunoştinţele dobîndite din clasa I, în clasele următoare se arată rolul ilustraţiilor din cărţi, care înlesnesc înţelegerea celor scrise şi ajută la memorarea mai cu uşurinţă a conţinutului bucăţilor de lectură. Explicaţiile se dau ţinîndu-se seama de particularităţile de vîrstă ale copiilor.

În clasa a III-a şi îndeosebi în clasa a IV-a, elevii trebuie deprinşi cu citirea independentă a ziarului şi a revistelor pentru copii.

Cunoaşterea de către copii a structurii ziarului se poate realiza după următorul plan :

T i t l u l z i a r u l u i. Se explică denumirea ziarului „Scînteia pionierului", precum şi faptul că acest ziar este organ al Comitetului Central al Uniunii Tineretului Muncitor; se comunică data apariţiei lui.

C u p r i n s u l z i a r u l u i. Pe baza unei analize sumare a titlurilor materialelor publicate într-unul din numerele ziarului, se trage concluzia că ziarul cuprinde un bogat şi variat material despre viaţa şi munca din patria noastră şi din alte ţări, articole despre cunoaşterea şi transformarea naturii de către om, creaţii ale pionierilor (poezii etc.), rubrici de sport, jocuri etc.

În continuare, elevii îşi însuşesc felul în care este aranjat materialul în paginile ziarului.

Tot astfel se procedează şi la cunoaşterea revistelor „Luminiţa", „Cravata Roşie".

Interesul elevilor pentru lectura ziarului trebuie stimulat. Chiar de la început trebuie să le trezim elevilor dorinţa de a citi sistematic ziarul, nerăbdarea de a primi un număr nou, pentru a vedea ce cuprinde. Se poate proceda, de pildă, în felul următor : se prezintă elevilor un eveniment important din ziar, de exemplu o expediţie, începutul ei. Copiii, dornici să afle ce s-a întîmplat mai departe cu expediţia, vor citi zilnic ziarul.

Cu elevii mai mari — din clasa a IV-a — citirea ziarului se organizează din ce în ce mai mult prin activitatea independentă a elevilor. Astfel, se poate da unor elevi sarcina de a avea grijă de ziar şi de a-l expune în vitrină, în ziua apariţiei lui.

Se poate da elevilor mai buni la învățătură sarcina de a prezenta oral, în ora de lectură, după un plan, informațiile mai importante. Un astfel de procedeu mărește încrederea elevilor în forțele proprii, le dezvoltă capacitatea de a expune liber, de a valorifica conținutul celor citite.

Este foarte util să îndemnăm elevii să facă colecții de ziare și reviste pentru copii. Este bine chiar ca aceste colecții să fie legate, pentru o mai bună păstrare a lor.

Ziarul poate fi folosit și ca material de studiu suplimentar la geografie, la istorie și la științele naturale. De exemplu, în ziar se dau o serie de materiale în legătură cu aniversarea unor date importante din viața patriei noastre: 23 August, 30 Decembrie etc. Copiii decupează aceste materiale, fac albume, le ilustrează. Asemenea materiale pot fi folosite atît la lecțiile de predare a textelor de citire din manual, cît și la cele de repetare. Povestirile cu caracter geografic se pot folosi ca lecturi la anumite lecții de citire explicativă cu conținut geografic.

Ziarul cuprinde adeseori recenzii ale cărților pentru copii. Aceste recenzii copiii le decupează și fac colecții sau le atașează cărților respective, cu prilejul organizării unor expoziții ale cărții. Acestea constituie o minunată propagandă pentru lectură și dezvoltă interesul elevilor pentru literatură.

O ocupație interesantă, plăcută copiilor și în același timp instructivă, constă în ilustrarea caietelor de geografie, istorie și științele naturii cu fotografii, desene, schițe, materiale strîns legate de tema studiată.

În ziar se publică povestiri din viața pionierilor, biografii ale savanților, ale muncitorilor fruntași și activiștilor etc. Acestea pot fi decupate de către copii și legate în mici volume. Pe baza lor se pot organiza lecturi pe grupe de elevi sau discuții în jurul diverselor teme, controlîndu-se cu acest prilej dacă elevii au reținut exact faptele.

★

O mare influență *asupra lecturii în afară de clasă o are lectura din clasă*, care se face în procesul citirii explicative.

Legătura între lectura în afara clasei și cea din clasă se poate realiza prin diverse căi.

A. Pe baza tematicii. În manualele de limba romînă există numeroase texte care trezesc la elevi dorința de a citi și alte opere literare cu un conținut asemănător. Așa, de exemplu, în manualul de limba romînă pentru clasa a II-a, există bucățile „Căprița și clopoțelul", „Murgu", „Ariciul și vulpea", „Puiul de căprioară", „Ursuleții neastîmpărați" etc. Pe baza citirii unor astfel de texte se poate stimula la copii interesul de a citi unele povestiri ale lui Emil Gîrleanu, M. Sadoveanu, V. Bianki și alții, în care se descriu întîmplări din viața animalelor.

În manualul de citire de clasa a IV-a există un fragment din „Dumbrava minunată" de Mihail Sadoveanu. Studierea acestui fragment constituie un minunat prilej pentru recomandarea lecturii cărții, în întregime.

B. Prin citirea altor opere ale aceluiași scriitor sau prin citirea operelor care au aceeași temă.

La studierea povestirilor, a fabulelor etc. li se dă elevilor lista de cărţi care cuprinde astfel de opere.

FORMELE DE STIMULARE A LECTURII IN AFARA CLASEI

În practica şcolară se folosesc diverse forme de stimulare a lecturii în afara clasei. Cele mai importante sînt: povestirea, citirea expresivă de către cadrele didactice, recenzarea şi lecţiile de popularizare a cărţii.

A. Povestirea se foloseşte îndeosebi în clasele mici (I, a II-a). Învăţătorul alege pentru povestire basme sau poveşti în care personajele sînt înfăţişate viu, iar succesiunea acţiunilor este clară (de exemplu, „Punguţa cu doi bani" de Ion Creangă). Captivaţi şi stimulaţi de o astfel de povestire, copiii vor reciti cu plăcere, în mod independent, basmele sau povestirile prezentate în clasă sau care sînt recomandate pentru lectură acasă.

Stimulaţi de povestirile model ale învăţătorului, elevii încep ei înşişi să povestească în clasă cele citite.

Organizarea povestirii elevilor se face, de obicei, în cadrul „orei săptămînale de lectură". Fiecare copil povesteşte fragmente din cărţile care i-au plăcut mai mult. Ceilalţi ascultă cu plăcere, fie pentru că se povesteşte o carte necitită de ei, fie ca să poată participa la completarea sau la corectarea inexactităţilor sau a greşelilor făcute de povestitor.

Se pot folosi variate procedee în vederea realizării „orei de povestire". De pildă, se recomandă elevilor din întreaga clasă să citească 2—3 cărţi, pînă la o anumită dată şi să ştie să le povestească în clasă. Valoarea acestui procedeu constă în aceea că, după povestire, se angajează discuţii între elevi în legătură cu cele citite şi povestite.

Efectul educativ al discuţiei constă în schimbul viu de păreri, în dezvăluirea mai largă şi mai adîncă a conţinutului cărţii, în mărirea emotivităţii perceperii ei, în intensificarea influenţei asupra micilor cititori.

Astfel de discuţii colective educă la elevi deprinderea de a citi atent, de a se exprima frumos, corect, putinţa de a-şi susţine părerea, de a o justifica.

Cu bune rezultate se poate folosi şi procedeul expunerii de către elevi, într-o formă închegată, a unor episoade din cărţile citite. Se indică dinainte anumite episoade avînd aceeaşi tematică, episoade care se întîlnesc mai frecvent în cărţile pentru copii. Dîndu-li-se anumitor elevi sarcina de a pregăti şi apoi de a povesti astfel de episoade, ceilalţi elevi sînt stimulaţi să povestească episoade analoge, să solicite să li se recomande şi lor cărţile din care au povestit colegii.

B. Citirea expresivă de către cadrele didactice se foloseşte atît în clasele mici, cît şi în cele mari. Se citesc fie povestiri scurte, în întregime, fie fragmente cu înţeles relativ deplin. În funcţie de clasa la care se foloseşte acest procedeu, variază şi durata citirii expresive. În clasele mici, citirea expresivă poate dura 20—25 minute, iar în cele mari chiar o oră întreagă.

Se pot citi și povestiri mai lungi, care nu se termină într-o oră. Întreruperea citirii într-un moment interesant al desfășurării acțiunii îi determină pe elevi să continue în mod independent lectura.

Calitatea expresivității citirii constituie o condiție esențială în folosirea acestui procedeu. Alegerea cu grijă a tonului just, folosirea corectă a pauzelor logice, psihologice, gramaticale, sublinierea accentelor logice, trebuie să constituie o preocupare de seamă a cadrelor didactice.

Trebuie dată o deosebită atenție alegerii cărților care se citesc cu voce tare. Pentru școlari, citirea expresivă a învățătorului constituie un puternic imbold în perfecționarea citirii lor.

Citirea expresivă a unor povestiri scurte reprezintă o activitate de bază, începînd încă din perioada preabecedară. Acum se pun bazele dragostei pentru lectură, acum apare la copii dorința de a începe cît mai repede să citească.

Unele cadre didactice folosesc și procedeul citirii de către elevi, în fața clasei. Procedeul acesta îi stimulează pe elevi în citirea independentă a cărților recomandate.

„A citit tot atît de frumos ca un om mare" — se exprimă un elev despre modul în care a citit un coleg de-al său. „Vreau să citesc și eu data viitoare. Am să mă pregătesc bine".

C. Însemnările cu privire la cărțile citite constituie un important mijloc pentru dezvoltarea interesului copiilor față de lectură.

În practica școlară, activitatea de întocmire a însemnărilor asupra unor cărți nu prea mari, citite în clasă, poate începe din clasa a III-a. Se explică elevilor regulile care trebuie respectate în alcătuirea unui astfel de material.

La început trebuie să se scrie numele autorului, titlul cărții complet și numărul de pagini.

În clasa a IV-a, elevii pot să alcătuiască astfel de însemnări după următorul plan: a) conținutul cărții pe scurt; b) partea cea mai interesantă din cartea respectivă; c) numele elevului; d) data cînd a făcut lucrarea.

În vederea însușirii acestui plan de către elevi, se poate proceda în felul următor:

— se citește în clasă, ca model, de către învățător, o însemnare despre o carte;

— se scriu în clasă asemenea lucrări, elaborate în colectiv;

— se dă elevilor să facă, în mod independent, scurte însemnări asupra celei mai interesante cărți citite în trimestrul respectiv.

În felul acesta, în caietul de lectură în afara clasei, fiecare elev poate face în timpul unui an cîteva însemnări despre cărțile citite. Caietele sînt controlate de fiecare dată de către învățător. Cele mai bune caiete de lectură se expun în vitrina clasei.

Chiar din clasa a II-a, la ora de lectură, sub îndrumarea învățătorului, elevii pot fi deprinși să se orienteze în structura unei cărți, ceea ce îi va ajuta mult la efectuarea în clasele următoare a însemnărilor privind cărțile citite.

Iată unele din întrebările pe care le poate pune în acest scop învățătorul:

— Care este titlul cărții care v-a plăcut mai mult? De cine este scrisă? Ce v-a plăcut mai mult în carte? De ce?

O astfel de activitate a cărei complexitate crește progresiv trezește la elevi dorința de a citi cărțile cu atenție, de a reține părțile principale și inte-

resante, de a privi critic cele citite, iar în procesul alcătuirii însemnărilor copiii se deprind să-şi expună clar şi frumos ideile.

De asemenea, modul acesta de a proceda este valoros şi pentru că în acest fel cărţile sînt recomandate nu numai de către cadrele didactice, ci şi de elevi.

Din însemnările elevilor se desprind o serie de învăţăminte pentru activitatea cadrelor didactice, în legătură cu: cărţile preferate de copii; părerile lor asupra diferitelor probleme abordate în cărţi; varietatea şi profunzimea intereselor elevilor pentru lectură. Toate acestea exercită o influenţă pozitivă în alcătuirea justă a planului de muncă privind îndrumarea lecturii elevilor.

D. Lecţii de popularizare a cărţii. În decursul primilor patru ani de şcoală, elevii au prilejul să cunoască un număr important de opere ale unor scriitori. Astfel, elevii cunosc încă din clasele I şi a II-a numele unor scriitori ca Mihail Eminescu, Ion Creangă, George Coşbuc, Mihail Sadoveanu şi alţii, ca şi texte de citire cu conţinut literar din operele lor. În clasele mai mari, este bine să se consacre lecţii speciale pentru anumiţi scriitori, în vederea popularizării largi a creaţiilor lor literare pentru copii. Astfel de lecţii se pot face în cadrul repetării materiei. Cu acest prilej, se prezintă elevilor şi alte opere ale scriitorilor respectivi, li se povesteşte pe scurt conţinutul lor, sau li se citesc selectiv anumite fragmente interesante, li se prezintă ilustraţii, citindu-se textul corespunzător etc.

Prin astfel de lecţii, unii scriitori devin cunoscuţi elevilor din întreaga clasă, nu numai celor care îi şi consideră ca autori preferaţi în lectura lor particulară.

Alături de aceste forme mai importante de lucru, se mai pot folosi şi altele, ca de exemplu: recitarea unor poezii, interpretarea de cîntece pe versurile unor scriitori etc.

Folosirea diverselor forme de îndrumare a lecturii în cadrul lecţiilor — pe care le-am menţionat — stimulează interesul elevilor pentru lectură, le trezeşte dorinţa de a citi.

Lectura independentă a elevilor trebuie însă organizată, îndrumată şi stimulată prin diverse măsuri organizatorice.

Vom prezenta cîteva din ele.

Organizarea expoziţiilor de cărţi. Expoziţii se pot organiza fie pe baza unei tematici (de exemplu: „Din viaţa pionierilor", „Povestiri despre animale" etc.), fie prin simpla expunere a cărţilor nou apărute. Pentru astfel de expoziţii se împrumută, pe termen scurt, cărţi de la biblioteca şcolii.

Cărţile expuse sînt însoţite de scurte prezentări sau de unele fragmente mai interesante. Vitrina se ornează cu ilustraţii sugestive, atrăgătoare.

Adunările tematice constituie o formă importantă în îndrumarea lecturii independente. O astfel de adunare tematică a fost organizată, în cadrul practicii pedagogice a studenţilor din Bucureşti, cu elevii claselor a III-a şi a IV-a. Adunarea a avut ca temă: „Ion Creangă".

Ea a făcut cunoscute elevilor — mai pe larg — viaţa şi opera marelui nostru povestitor. La început s-au prezentat date biografice, însoţite de un variat material demonstrativ, ca: diferite portrete ale scriitorului, bojdeuca,

apoi s-au relatat întîmplarea cu prăvălirea stîncii pe casa Irinucăi și alte întîmplări.

A urmat prezentarea operei lui Ion Creangă. Cîțiva elevi au citit, pe rînd, fragmente din „Amintiri din copilărie"; unii au istorisit în întregime povești, alții fragmentele care le-au plăcut mai mult, recomandînd ascultătorilor să citească restul.

În continuarea adunării tematice s-a prezentat, pe bază de diafilm, „Capra cu trei iezi", s-au citit întîmplări hazlii din „Amintiri" — ca aceea cu pupăza — și s-a cîntat de către elevi cîntecul „Pupăza din tei".

Adunarea tematică s-a încheiat cu recomandarea citirii și a altor opere ale lui Ion Creangă, accesibile copiilor de această vîrstă. Asemenea adunări tematice constituie minunate prilejuri pentru popularizarea scriitorilor și a operelor lor.

Șezătorile literare măresc, de asemenea, prin conținutul lor, interesul elevilor pentru lectură și contribuie la educarea gustului cititorilor. Ele se organizează pe școală sau pe clasă.

În program se pot înscrie lecturi ale unor fragmente din operele diverșilor scriitori — citite acasă — sau se pot regiza mici scenarii.

Jocurile literare se folosesc mai ales pentru memorarea numelui autorului și a titlurilor cărților citite. Există diverse variante: se citește un fragment din operă (proză, versuri) și se cere să se spună din ce operă literară face parte și de cine este scrisă; se prezintă ilustrații, cerîndu-li-se elevilor să răspundă în ce carte le-au întîlnit, ce conținut le corespunde etc.

Pe anumite cartonașe se scriu întrebări de felul: Cine a scris „Povestea gîștelor"? Cine e autorul povestirii „Fata babei și a moșului"? etc. Alte întrebări se referă la locul sau la evenimentele descrise. Cîștigă elevul care a numit cel mai mare număr de opere și autori.

Jocul cu versuri. Se citesc unul sau cîteva versuri dintr-o poezie, iar copiii trebuie să continue, din memorie, să recite restul poeziei.

În jocul „Cine știe mai multe?" se cere elevilor să numească cît mai repede operele scrise de un autor, citite de ei. La început, copiii numesc repede titlurile lucrărilor citite, apoi își aduc aminte mai cu greu. Cîștigă elevul care izbutește să-și aducă aminte ultima operă neenumerată încă.

Așteptînd cu plăcere un astfel de joc, stimulați de dorința de a cîștiga întrecerea, copiii citesc un număr cît mai mare de opere literare.

EVIDENȚA LECTURII ELEVILOR ÎN AFARA CLASEI

O grijă deosebită trebuie să se acorde *evidenței lecturii* elevilor. O îndrumare și o organizare justă a lecturii în afara clasei necesită o evidență și un control sistematic.

Evidența și controlul ajută cadrele didactice să supravegheze lectura elevilor, pentru a nu citi cărți necorespunzătoare, și le ajută să urmărească influența produsă asupra elevilor de cărțile citite.

În acest sens, în practica școlară se folosesc variate mijloace.

A. Tabel de evidenţă. Acesta este cel mai simplu mijloc pentru ţinerea evidenţei. În clasă se afişează un tabel pe care, în coloana verticală, sînt trecute numele elevilor, iar pe cea orizontală sînt notaţi autorii şi titlurile cărţilor. După ce se citeşte o carte, ea este notată pe tabel, iar în dreptul numelui acelui care a citit-o se face o notare.

Nr. crt.	Numele elevului	M. Sadoveanu: Făt-Frumos Măzărean	Ion Creangă: Dănilă Prepeleac	Geo Bogza: Tablou geografic
1	Ionescu Dan	da	da	—
2	Nicoară V.	da	—	da

Astfel de tabele de evidenţă se pot întocmi şi separat, pe scriitori, în scopul popularizării operelor acestora.

B. Însemnări ale elevilor în caietele speciale de lectură.

Începînd din clasa a III-a elevii sînt îndrumaţi să-şi facă însemnări în legătură cu cele citite. Valoarea însemnărilor constă în faptul că contribuie la aprofundarea şi la însuşirea temeinică a celor citite.

Însemnările trebuie să fie scurte.

★

În acest articol, ne-am referit la formele mai importante de îndrumare a lecturii în afară de clasă, la mijloacele de evidenţă şi de control ale acestei lecturi. Aşa cum s-a arătat mai înainte, lectura elevilor în afară de clasă trebuie să constituie una din cele mai de seamă preocupări ale cadrelor didactice.

Pentru realizarea justă a organizării şi îndrumării lecturii elevilor se impune o colaborare strînsă între şcoală şi familie. În consfătuirile cadrelor didactice sau ale diriginţilor cu părinţii sau în cadrul altor activităţi comune este necesar să se analizeze problema lecturii elevilor, să li se arate părinţilor rolul lecturii în formarea personalităţii copilului, să li se dea îndrumări asupra *ce* şi *cum* trebuie să citească copiii lor, spre a-i ajuta să înţeleagă ceea ce citesc şi a le dezvolta interesul pentru lectură.

ALTE FORME DE ACTIVITĂŢI ÎN AFARA CLASEI, CARE SPRIJINĂ LECTURA LITERARĂ

Studiul literaturii în şcoală şi dezvoltarea gustului artistic al elevilor sînt sprijinite şi de unele forme de activităţi în afara clasei.

Printre acestea, cele mai adecvate particularităţilor de vîrstă ale elevilor din clasele I—IV sînt vizionarea spectacolelor de teatru pentru copii şi tineret, a filmelor documentare şi artistice accesibile copiilor, precum şi audiţiile la radio şi televiziune a emisiunilor speciale pentru copii.

Reprezentațiile teatrale și filmele pentru copii, văzute în colectiv de elevi, au o foarte mare însemnătate instructivă și educativă.

Pentru vizionarea spectacolelor de teatru și a filmelor sînt necesare următoarele măsuri organizatorice și de desfășurare:

— popularizarea spectacolelor și a filmelor destinate copiilor;

— o conversație introductivă dusă cu elevii, în care să se lămurească scopul urmărit prin vizionarea piesei sau a filmului;

— o conversație de încheiere, în care să se analizeze piesa sau filmul, jocul actorilor, momentele care i-au impresionat mai mult etc.

În cursul conversației, elevii își spun părerile lor, iar educatorul precizează și lămurește, cu acest prilej, o serie de aspecte privind fie conținutul, fie jocul actorilor sau măiestria artei cinematografice.

Datorită accesibilității, caracterului spectaculos și atractiv, precum și intensității impresiilor pe care le produc, piesele de teatru și spectacolele cinematografice pentru copii constituie un mijloc eficient de educație artistică și morală a elevilor, care este de multe ori preferat lecturii literare.

Școala nu le poate neglija, ci, dimpotrivă, trebuie să le includă organic, ca un instrument de educație comunistă, în planul activității instructiv-educative cu elevii.

ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

(Резюме)

В первой части статьи указывается на значение внеклассного чтения в обучении и воспитании учащихся младшего школьного возраста, Вкратце описывается наша современная детская литература: а) *произведения, которые были предназначены детям, но могут быть ими прочитаны благодря доступно разработанному идейному содержанию;* б) *произведения, написанные специально для детей.*

Во второй части автор обсуждает вопрос о корреляции между классным и внеклассным чтением, анализируя, в особенности, формы ориентировки внеклассного чтения учащихся.

LA LECTURE, EN DEHORS DE LA CLASSE, DES ELEVES DE BAS AGE SCOLAIRE

Résumé

Dans la première partie de l'article, l'auteur montre l'importance que présente la lecture en dehors de la classe pour l'instruction et l'éducation des élèves de bas âge scolaire.

Ensuite, on passe en revue, succinctement, notre littérature actuelle pour les enfants: a) oeuvres de certains écrivains qui, bien que non spécialement destinées aux enfants, peuvent être lues par ceux-ci, grâce au contenu d'idées présenté à un niveau accessible et attraqant; b) oeuvres spécialement écrites pour les enfants.

Dans la seconde partie de l'article, l'auteur s'occupe de la corrélation entre la lecture en classe et la lecutre particulière, et insiste sur les modalités d'orienter la lecture en dehors de la classe.

ON SIDE READING IN THE JUNIOR CLASSES OF ELEMENTARY SCHOOLS

Abstract

The first part of the article deals with the importance of extra-curricular reading for training and educating pupils in the junior classes of elementary schools. This is followed by a survey of our present literature for children, i.e. a) books which, although not intended for children, can be read by them owing to their accessibility, and b) books written specially for children.

The second part of the article is devoted to a study of the correlation between class reading and out-of-school reading, and of the ways the latter can pe achieved in practice.

PREGĂTIREA ŞI PERFECŢIONAREA CADRELOR DIDACTICE

Prof. dr. ANGHEL MANOLACHE

Rapida dezvoltare economică a ţării în cei douăzeci de ani care s-au scurs de la eliberare a creat condiţii pentru înflorirea culturală şi pentru dezvoltarea vertiginoasă a întregului nostru învăţămînt.

Cuprinderea în şcoală a tuturor copiilor de vîrsta claselor I—IV, realizarea învăţămîntului general şi obligatoriu de 7 ani, trecerea treptată la învăţămîntul general şi obligatoriu de 8 ani, lărgirea reţelei şcolilor medii de cultură generală — curs de zi şi seral — extinderea învăţămîntului profesional şi tehnic, dezvoltarea învăţămîntului superior, au făcut să crească considerabil, an de an, numărul de cadre didactice pentru învăţămîntul de toate gradele, precum şi îmbunătăţirea profilului şi calitatea pregătirii acestora.

Pregătirea numărului necesar de profesori cu înaltă calificare este condiţia principală pentru dezvoltarea cu succes a învăţămîntului.

Creşterea rolului culturii, ştiinţei, tehnicii, precum şi cerinţele din ce în ce mai ridicate ale muncii şi vieţii în socialism au făcut să crească foarte mult importanţa învăţămîntului şi educaţiei, cerinţele faţă de pregătirea şi de perfecţionarea personalului didactic. A crescut, de asemenea, rolul şi preţuirea profesorului, căruia poporul îi încredinţează ce are mai de preţ — educaţia copiilor şi tineretului. Instruind şi educînd pe copii şi pe tineri, pregătindu-i pentru munca productivă de mai tîrziu şi pentru viaţa obştească, profesorul îndeplineşte un mare rol social-cultural. Profesorul este figura centrală a şcolii ca instituţie de educaţie şi cultură. De pregătirea şi de perfecţionarea personalului didactic depind în bună măsură calitatea muncii instructiv-educative, dezvoltarea personalităţii elevului, formarea omului capabil să trăiască şi să muncească în chip socialist.

În Romînia democrat-populară profesorii se bucură de o preţuire deosebită din partea partidului şi guvernului. Sînt înconjuraţi de toată grija şi stima oamenilor muncii.

Partidul şi statul democrat-popular au luat şi iau toate măsurile pentru pregătirea şi perfecţionarea profesorilor, pentru îmbunătăţirea necontenită a condiţiilor de muncă şi de trai ale acestora. În ţara noastră se transpune în viaţă, în mod consecvent, ideea leninistă că *„Profesorul în socialism trebuie să fie ridicat la o înălţime la care nu s-a aflat, nu se află şi nu se poate afla în*

societatea burgheză" [1]. Importante documente de partid și de stat, elaborate în acești ani exprimă aprecierea și stima pentru rolul profesorului în societatea noastră, înalta prețuire de care acesta se bucură în statul democrat-popular. Ele definesc sarcinile fundamentale ale profesorului, care educă copiii și tinerii, pentru a face din ei cetățeni instruiți și culți, patrioți înflăcărați, devotați cauzei socialismului și păcii.

În Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. din august 1951 se spune:

„Statul democrat-popular încredințează școlii, învățătorilor și profesorilor sarcina de onoare și răspundere a instruirii și educării copiilor și tineretului școlar spre a deveni cetățeni conștienți și devotați cauzei poporului, cauzei socialismului. Învățătorii și profesorii au menirea de a contribui la lichidarea neștiinței de carte, moștenită de la regimul burghezo-moșieresc, la ridicarea nivelului cultural al oamenilor muncii, la pregătirea cadrelor noi de care are nevoie poporul în marea operă de construire a socialismului în R.P.R." [2].

Aceste documente constituie pași însemnați pe calea îmbunătățirii continue a condițiilor de muncă și de trai și a ridicării nivelului de viață al personalului didactic din R.P.R. În același timp, ele cuprind măsuri importante privitoare la drepturile profesorilor, la majorarea sistematică a salariilor, la instituirea gradelor didactice, la crearea unor condiții de muncă din ce în ce mai bune. Prin Hotărîrea din 1951, s-a adus o substanțială îmbunătățire a salarizării personalului didactic, corespunzătoare calificării și stagiului de activitate practică, a fost acordată o îndemnizație de instalare egală cu salariul lunar pentru cadrele didactice numite în învățămînt într-o altă localitate decît cea în care au domiciliul, s-a introdus un sistem de premiere pentru cei care se disting în muncă.

În vederea ridicării nivelului profesional și ideologic, în scopul îmbunătățirii procesului de învățămînt și activității cultural-educative a cadrelor didactice, s-au luat măsuri de îmbunătățire și de lărgire a sistemului de calificare a cadrelor didactice prin secțiile fără frecvență și prin cursuri speciale de perfecționare. Prin Hotărîrea din 1954 [3], s-a instituit sistemul de stat pentru perfecționarea cadrelor didactice.

Realizarea cu succes a măreților sarcini pe care partidul le-a trasat școlii noastre depinde, în primul rînd, de activitatea cadrelor didactice. Succesele obținute în transformarea învățămîntului sînt în primul rînd o reflectare a activității și măiestriei profesorilor care au participat cu însuflețire la munca întregului popor pentru socialism.

Pentru rodnica lor activitate pusă în slujba poporului, mii de cadre didactice sînt purtătoare ale unor înalte ordine și distincții; multe au primit titlul de învățător și profesor emerit, iar altele, pentru măiestria pedagogică și rezultatele deosebite în muncă, sînt distinse cu titlul de „învățător fruntaș" și de „profesor fruntaș". Din rîndurile cadrelor didactice au fost aleși mii de

---

[1] V. I. Lenin: *Despre învățămîntul public*, E.S.D.P., 1959, pag. 513.

[2] Hotărîrea C.C. al P.M.R. și Consiliului de Miniștri al R.P.R. cu privire la măsurile de îmbunătățire a condițiilor de trai și de muncă ale cadrelor didactice din învățămîntul elementar și mediu, publicată în Buletinul oficial al R.P.R. anul III, nr. 91, din 16 august 1951.

[3] Hotărîrea Consiliului de Miniștri al R.P.R. nr. 1381 privind ridicarea calificării, perfecționarea și asigurarea stabilității cadrelor didactice din învățămîntul elementar și mediu.

deputați în Marea Adunare Națională, în sfaturile populare regionale, raionale și comunale. În semn de prețuire a muncii personalului didactic s-a instituit sărbătorirea „Zilei învățătorului" la 30 iunie, în fiecare an.

Datorită condițiilor create, personalul didactic muncește cu însuflețire, contribuie la desfășurarea cu succes a muncii de instruire și de educare a tinerei generații, de ridicare a nivelului cultural al întregului popor, la pregătirea cadrelor necesare economiei, culturii, sănătății poporului, răspunde cerințelor construirii socialismului în toate sectoarele de activitate.

A rămas o simplă amintire situația de altă dată, cînd starea materială, pregătirea și poziția socială a corpului didactic erau neglijate, cînd salariile nu erau plătite cu lunile, dar erau ciuntite de „curbe de sacrificiu", cînd mii de absolvenți ai școlilor pedagogice și facultăților erau „șomeri", în timp ce sute de mii de copii de vîrstă școlară rămîneau anual în afara școlii.

Politica școlară a burgheziei și moșierimii împiedica culturalizarea maselor, înmulțirea numărului de școli, școlarizarea copiilor de vîrstă școlară, pregătirea corespunzătoare și folosirea tinerilor care se pregăteau pentru cariera didactică.

În 1933 erau fără posturi peste 7 000 de absolvenți ai școlii normale cu diplomă de învățător, în timp ce mai mult de 50% din copiii de vîrstă școlară rămîneau în afara școlii, iar în rîndurile muncitorimii și țărănimii bîntuia analfabetismul. Mii de absolvenți ai facultăților care pregăteau profesori erau fără catedre.

După o statistică întocmită în 1933 de Asociația generală a licențiaților universitari din Romînia, rezultă că dintre profesori numai 5% ocupau posturi sigure, 63% ocupau posturi întîmplătoare, iar 32% erau șomeri. Cu excepția unui număr restrîns de elemente mai înstărite, pentru care școala și educația copiilor și tineretului nu constituia o preocupare, marea masă a personalului didactic a fost ținută în mizerie de guvernele burghezo-moșierești.

Trebuie menționate, de asemenea, anarhismul care domnea în ce privește pregătirea cadrelor, lipsa oricărei legături cu nevoile economiei, culturii și sănătății poporului, lipsa de atenție și de interes a guvernanților pentru pregătirea personalului didactic. Numărul studenților din întregul învățămînt universitar, în care erau cuprinși și cei din facultățile care pregăteau profesori, erau în 1938 de 5 400 studenți, ceea ce reprezenta numai 20,4% din numărul total al studenților. În același timp, facultățile de drept, care pregăteau avocați, cuprindeau 7 900 studenți, reprezentînd 29,8% din numărul total al studenților din Romînia.

Atașamentul față de popor al dascălilor cu vederi înaintate era privit cu nepăsare, cu ironie, și chiar cu dispreț. Năzuința de dreptate și spiritul de sacrificiu al dascălilor luptători, care au participat direct la revoluția din 1848 sau la răscoalele țărănești din 1907, alături de țăranii răsculați pentru libertate și dreptate socială, au fost răsplătite de guvernele burghezo-moșierești cu persecuții, procese judecătorești, arestări, schingiuiri crunte și ani de temniță.

În anii regimului democrat-popular, numărul personalului didactic a crescut și crește neîncetat, ca urmare a dezvoltării întregului învățămînt, a creșterii numărului de elevi, de clase și de școli. Fiecare etapă în dezvoltarea școlii

cunoaște o creștere corespunzătoare a personalului didactic din învățămîntul de toate gradele.

Este pe deplin edificatoare comparația dintre situația cadrelor didactice din anul școlar 1963/1964, cu cea din anul 1938/1939, considerat anul cel mai prosper al economiei burgheze.

Educatoare

1938/1939	*1963/1964*
1 819	13 404

Învățători (cl. I—IV)

1938/1939	*1963/1964*
36 665	55 072

Profesori din învățămîntul de cultură generală, învățămîntul pedagogic, școli de artă, școli speciale

1938/1939	*1963/1964*
9 770	73 449

Profesori din învățămîntul profesional și tehnic

1938/1939	*1963/1964*
4 767	13 626

Profesori din învățămîntul superior

1938/1939	1963/1964
2 194	11 965

Numărul educatoarelor a ajuns în prezent la 13 404, față de 1 819, în anul 1938. Numărul învățătorilor de la clasele I—IV a sporit de la 36 665 la 55 072. O creștere de-a dreptul impresionantă cunoaște categoria profesorilor din învățămîntul de cultură generală și pedagogic, din școli de artă și din școlile speciale, care numără astăzi 73 449 cadre, față de 9 770 în anul 1938, ceea ce înseamnă un spor de peste 752%. Numărul cadrelor didactice din învățămîntul profesional și tehnic este de aproape 14 000, față de 4 767 în 1938. Cifra personalului didactic din învățămîntul superior se ridică astăzi la 11 965, față de numai 2 194 în 1938.

În total, în Republica Populară Romînă, funcționează în prezent peste 167 000 cadre didactice, ceea ce reprezintă o creștere de 290% față de anul 1938.

Ritmul de creștere a numărului de cadre didactice oferă, de asemenea, o comparație concludentă. Statistica alcătuită de Ministerul Instrucțiunii, Cultelor și Artelor referitoare la învățători și educatoare arăta că între 1928 și 1932 pe o perioadă de 5 ani școlari, numărul învățătorilor și educatoarelor a rămas același (37 000). În următorii cinci ani școlari (1933—1938), numărul cadrelor didactice a sporit numai cu 1 000 — de la 37 000 la 38 000 — ceea ce înseamnă o creștere infimă (sub 3%).

În anii regimului democrat-popular, numărul personalului didactic a crescut în mod planificat, în raport cu creșterea populației școlare, cu nevoile de cultură ale poporului, cu sarcinile puse de documentele de partid și de stat în fața învățămîntului de toate gradele.

Au o deosebită semnificație ritmul rapid de creștere și ponderea pe care o capătă cadrele didactice din învățămîntul de cultură generală și pedagogic. Numai între anii 1958—1963 (cinci ani școlari) această categorie de personal didactic de la clasele V—XI a sporit de la 43 514 la 70 753. O trăsătură caracteristică a structurii corpului didactic din țara noastră o constituie predominația cadrelor tinere, formate în anii regimului nostru.

Alături de succesele dobîndite în asigurarea numărului necesar de personal didactic cerut de dezvoltarea grandioasă a învățămîntului în ultimele două decenii, o realizare de seamă o constituie îmbunătățirea substanțială a sistemului și profilului de pregătire a cadrelor didactice, ridicarea calității pregătirii acestora și a conținutului învățămîntului pedagogic.

Prin pregătirea cadrelor didactice s-a urmărit cu consecvență asigurarea tuturor școlilor cu personal didactic calificat, ridicarea calității pregătirii și realizarea unei concordanțe între structura și dezvoltarea școlii și sistemul de pregătire a învățătorilor și profesorilor. Dezvoltarea generală a societății, ridicarea nivelului cultural al maselor, dezvoltarea științei și modernizarea învățămîntului au pus, fără încetare, cerințe crescînde în fața pregătirii corpului didactic. Ca urmare, evoluția pregătirii cadrelor didactice a înregistrat în acești ani un mers ascendent.

Înainte de reforma învățămîntului din 1948, pregătirea învățătorilor, pentru clasele I—IV și a educatoarelor pentru instituții preșcolare se făcea în școli normale (pedagogice) cu durata de 8 ani, în care erau admiși absolvenți a 4 clase primare. Pregătirea profesorilor pentru gimnazii și licee se făcea în universități, durata de studii fiind de 3—4 ani.

Cerința ridicării progresive a nivelului de pregătire a personalului didactic a impus lărgirea conținutului învățămîntului pedagogic, asigurarea unei pregătiri de specialitate, ideologice și pedagogice corespunzătoare, folosirea unor forme diferite de pregătire, prelungirea duratei de școlarizare și îmbunătățirea formelor de activitate, a mijloacelor și metodelor utilizate în învățămîntul care pregătește cadrele necesare școlii. Personalul didactic pentru grădinițele de copii este format astăzi în școli pedagogice de educatoare, cu durata de studii de 6 ani, în care sînt admise absolvente ale școlii de 8 ani.

Pregătirea învățătorilor pentru clasele I—IV se face în școli pedagogice cu durata de studii de 6 ani și în institute pdegogice cu durata de studii de 2 ani.

Școlile pedagogice de 6 ani au fost înființate în anul 1956, înlocuind școlile pedagogice cu durata de 4 ani. Ele primesc absolvenți ai școlii de 8 ani, pe bază de examen de admitere. Școlile pedagogice de 6 ani realizează pregătirea de cultură generală la nivelul școlii medii și, totodată, o temeinică pregătire pedagogică, teoretică și practică. Programul cuprinde de asemenea cunoștințe din domeniul filozofiei, artei, precum și pregătirea pentru muncă. Studiile se încheie cu examen de diplomă pentru învățători.

Experiența acumulată arată că școlile pedagogice cu durata de 6 ani dau tinerilor, viitori învățători, o bună pregătire de cultură generală și profesional-pedagogică și dezvoltă, totodată, dragostea pentru munca pedagogică, atașamentul pentru profesiunea aleasă. Și totuși școlile pedagogice cu durata de

6 ani pierd treptat rolul lor dominant în sistemul de pregătire a învățătorilor, în favoarea institutelor pedagogice de 2 ani și a institutelor pedagogice de profesori. Cerința pentru cultura superioară a învățătorilor se face tot mai mult simțită.

Institutele pedagogice de 2 ani au fost înființate în 1956. ca a doua formă de pregătire a învățătorilor care predau toate obiectele de învățămînt la clasele I—IV.

În institutele pedagogice de 2 ani sînt admiși absolvenți ai școlii medii de cultură generală, cu examen de maturitate, pe bază de examen de admitere.

Institutele pedagogice de 2 ani realizează pregătirea pedagogică, teoretică și practică, lărgind totodată orizontul de cultură generală al elevilor. Studiile se încheie cu examen de diplomă.

La institutele pedagogice de 2 ani se organizează și secția fără frecvență, tot cu durata de 2 ani. Aceasta permite învățătorilor în funcțiune, care au la bază școala medie de cultură generală și examen de maturitate, să obțină calificarea profesională ca învățători, fără a părăsi posturile. Elevii acestei secții studiază singuri, pe baza programelor, manualelor și îndrumărilor date de institut. Ei efectuează lucrări, asistă la cursuri și seminarii recapitulative și trec examenele în două sesiuni. La secția fără frecvență studiile se încheie de asemenea, cu examen de diplomă.

Concepute și create în 1956 ca instituție pedagogică menită să răspundă cerinței de pregătire superioară a învățătorilor, institutele pedagogice de doi ani s-au văzut curînd depășite de ritmul impetuos al dezvoltării economice și culturale a societății noastre socialiste, de dezvoltarea învățămîntului și cerințelor pe care acestea le ridică față de pregătirea personalului didactic.

În aceste condiții, o dată cu trecea la școală generală și obligatorie de 8 ani, concepută și realizată ca o școală unitară din punct de vedere organizatoric și didactic, se pune problema concordanței între structura unitară a școlii de 8 ani și realizarea unui sistem unitar de pregătre a personalului didactic pentru această școală. Se preconizează ca toate cadrele didactice care profesează în școala de 8 ani (clasele I—VIII) să fie pregătite printr-o formă instituțională de rang universitar. În felul acesta se asigură pregătirea unitară a tuturor membrilor colectivului pedagogic al școlii unitare de 8 ani. Legat de aceasta, se experimentează în țara noastră introducerea sistemului de predare pe specialități de către profesori, încă de la clasele I—IV. Experimentarea acestui sistem nou de predare este menită să ducă la ridicara calității și eficienței învățămîntului.

În lumina acestor orientări și necesități, cele două forme existente de pregătire a învățătorilor își pierd treptat rolul lor dominant în sistemul de pregătire a personalului didactic. Au fost înființate institute pedagogice de profesori cu durata de studii de 3 ani, menite să pregătească personalul didactic care să predea pe specialități în școala de 8 ani. Astfel, pregătirea profesorilor care predau în școala de cultură generală pe specialități, se face în universități și în institute pedagogice de rang universitar.

Institutele pedagogice de profesori au luat ființă în 1959. Ele pregătesc personal didactic pentru școala de 8 ani, la toate specia-

lităţile prevăzute în planul de învăţămînt. Au durata de studii de 3 ani (la secţiile fără frecvenţă de 4 ani) şi primesc absolvenţi ai şcolii medii de cultură generală, cu examen de maturitate, admişi pe bază de concurs. Studiile se termină printr-un examen de stat — la specialitate, la pedagogie şi la filozofie. Pentru a se asigura pregătirea de specialitate şi pedagogică conform cerinţelor actuale, viitorii profesori se pregătesc într-o singură specialitate: limba romînă, matematică etc. În cazul cînd orele prevăzute în planul de învăţămînt al şcolii de 8 ani la o specialitate nu pot constitui o normă didactică, pregătirea se face în două specialităţi, de exemplu: fizică-chimie, istorie-geografie, ştiinţe-naturale-agricultură.

Planurile de învăţămînt şi programele asigură o pregătire ştiinţifică de nivel universitar, cu un pronunţat caracter pedagogic şi metodic. Se studiază, de asemenea, metodica predării la clasele I—IV. Disciplinele de specialitate şi filozofice ocupă între 80—82% din numărul total de ore, iar pregătirea pedagogică teoretică şi practică între 18—20%, după specificul facultăţilor care pregătesc pentru diferite specialităţi.

Răspunzînd nevoilor de cadre ale şcolii noastre în plin avînt, institutele pedagogice de profesori s-au dezvoltat şi au ponderea cea mai mare în pregătirea personalului didactic necesar şcolii de cultură generală. În prezent, există în R.P.R. o reţea largă de institute pedagogice de 3 ani, 14 în total, în centrele regionale ale ţării. Acestea cuprind 65 facultăţi, care pregătesc în 16 specialităţi. Numărul studenţilor din institutele pedagogice este în prezent de 19 387, la cursurile de zi şi fără frecvenţă. Ele dau şcolii anual promoţii de peste 6 000 profesori, la toate disciplinele predate în şcoala de 8 ani.

La unele institute pedagogice de profesori funcţionează şi secţii fără frecvenţă, care dau posibilitatea personalului didactic din şcoli să se califice fără a părăsi catedrele. Învăţămîntul fără frecvenţă se organizează în prezent în 11 institute, la 38 facultăţi, la 7 specialităţi şi cuprinde un număr de 7 741 studenţi.

Institutele pedagogice de profesori s-au afirmat ca verigă de bază a sistemului de pregătire a personalului didactic din R.P.R., au profil şi structură organizatorică precise, dispun de bază materială (laboratoare, cabinete) şi de personal didactic corespunzător. Ele se dovedesc adevărate pepiniere pentru pregătirea cadrelor didactice necesare şcolii generale şi unitare de 8 ani. Se apreciază că, după satisfacerea nevoilor acute de personal didactic, determinate de trecerea la învăţămîntul general şi obligatoriu de 8 ani, institutele pedagogice de profesori vor trece la o durată mai mare de şcolarizare. Înzestrate cu mijloace de informare şi de documentare ştiinţifică pedagogică, institutele pedagogice de profesori constituie, în centrele regionale unde se găsesc, forma instituţională de bază pentru pregătirea personalului didactic necesar şcolii, şi, totodată, contribuie la ridicarea continuă a nivelului cultural al regiunilor respective.

Profesorii pentru şcoala medie de cultură generală (cl. IX—XII) şi pentru disciplinele de cultură generală din învăţămîntul profesional şi tehnic sînt pregătiţi în facultăţile din cadrul celor 4 universităţi, cu o durată de 5 ani.

U n i v e r s i t ă ț i l e îmbină armonios sarcinile de a forma cadrele cu înaltă calificare necesare științei și activității culturale și de a da învățămîntului profesori cu bună pregătire științifică și pedagogică. În cadrul celor 4 universități funcționează în prezent 26 facultăți care au și profil pedagogic. Numărul studenților din aceste 4 universități, la facultățile pregătitoare de cadre didactice, este de 18 022 la cursurile de zi și de 4 824 la cursurile fără frecvență. În universități, pregătirea se face într-o singură specialitate. După înființarea institutelor pedagogice de profesori, s-a renunțat la secțiile cu profil dublu din facultățile universităților. Pregătirea pedagogică — teoretică și practică — dată studenților din cadrul universităților reprezintă în medie 11%. Aproape 80% dintre absolvenții facultăților care se pregătesc în specialitățile existente în planurile de învățămînt ale școlii de cultură generală îmbrățișează cariera didactică, profesînd în școli de cultură generală la clasele IX—XII, în școli profesionale și tehnice și în școli de 8 ani.

Politica culturală, științifică și profund democratică a Partidului Muncitoresc Romîn și a Guvernului R.P.R. se manifestă și prin sprijinul deosebit de care se bucură din partea statului instituțiile din sistemul de pregătire a personalului didactic. Elevii școlilor pedagogice și ai institutelor pedagogice care se pregătesc să devină învățători beneficiază de burse de stat (circa 80%) și locuiesc în mod gratuit în internate școlare. Studenții din institutele pedagogice de profesori primesc, de asemenea, un sprijin deosebit din partea statului. De avantaje substanțiale beneficiază și studenții din universități.

Pregătirea personalului didactic care predă discipline tehnice de specialitate în școlile profesionale și tehnice se face în institute tehnice de învățămînt superior. Maiștrii-instructori sînt pregătiți în școli tehnice de maiștri. Pentru a da inginerilor — viitori profesori — o pregătire pedagogică și metodică, în planurile de învățămînt ale institutelor politehnice s-au introdus studiul pedagogiei și practica pedagogică.

Personalul didactic pentru învățămîntul superior se recrutează pe bază de concurs dintre specialiști cu o înaltă pregătire și cu bogată activitate științifică în specialitatea respectivă. În învățămîntul superior sînt repartizați cei mai buni absolvenți ai universităților și institutelor.

De mare însemnătate pentru ridicarea continuă a nivelului calificării cadrelor, a calității și eficienței învățămîntului este p e r f e c ț i o n a r e a p e r s o n a l u l u i d i d a c t i c.

În timpul regimului burghezo-moșieresc, activitatea de perfecționare pedagogică și științifică a cadrelor didactice nu constituia o preocupare a organelor de îndrumare a învățămîntului, o problemă de interes general. Ea a făcut însă obiectul revendicărilor democratice ale învățătorilor și profesorilor. Nici în învățămîntul superior nu era organizată munca de cercetare științifică a personalului didactic și cu atît mai mult nu se punea problema să fie legată de nevoile dezvoltării economice și culturale ale țării.

Înfăptuirea revoluției culturale, ridicarea nivelului cultural general, cuceririle uimitoare ale științei și tehnicii în toate domeniile, cerințele producției moderne, dezvoltarea învățămîntului, îmbogățirea conținutului său științific, modernizarea predării obiectelor de învățămînt, perfecționarea metodelor de

lucru în munca pedagogică, în general, toate acestea fac necesară perfecționarea continuă a pregătirii personalului didactic. Școala societății noastre are nevoie de profesori bine pregătiți, capabili să ridice necontenit calitatea învățămîntului, să pregătească tineretul corespunzător cerințelor muncii și vieții în socialism și comunism.

Cerințele muncii instructiv-educative, ridicarea nivelului calitativ al învățămîntului la înălțimea transformărilor revoluționare în domeniul economic și cultural, a cerințelor actuale și de perspectivă ale societății noastre socialiste, impun organizarea sistematică a întregii munci de perfecționare a celor chemați să formeze cetățenii de mîine ai țării.

Conștient de marile sale îndatoriri, personalul didactic din învățămîntul nostru nu se mai mulțumește astăzi cu pregătirea primită în timpul școlii. El ținteşte la un nivel de pregătire profesională, filozofică și pedagogică-metodică mai ridicat, caută neîncetat să-și perfecționeze pregătirea teoretică și măiestria pedagogică.

Avînd o permanentă preocupare privind atingerea acestor țeluri, partidul și statul nostru democrat-popular sprijină efectiv munca de perfecționare sistematică a corpului didactic.

Încă din 1946, sindicatele personalului didactic au inițiat cicluri de conferințe, seminarii și au publicat lucrări pentru orientarea cadrelor didactice. În 1948, Ministerul Învățămîntului a organizat cursuri de îndrumare a corpului didactic, la care au fost tratate principalele probleme ale muncii școlare și la care au participat cele mai multe cadre didactice din instituțiile preșcolare, din învățămîntul de cultură generală, profesional și tehnic.

Prin Hotărîrea din 1954, a fost creat un sistem de stat pentru perfecționarea cadrelor didactice, au fost înființate institute de perfecționare a cadrelor didactice în cele 4 centre universitare din țară : București, Cluj, Iași, Timișoara, la care s-a adăugat, mai tîrziu, cel din Brașov.

Instituirea gradelor didactice, prin Hotărîrea din 1959, a constituit un puternic stimulent material și moral pentru perfecționarea personalului didactic.

Activitatea de perfecționare a personalului didactic este îndrumată de către Ministerul Învățămîntului prin secțiile de învățămînt ale sfaturilor populare și prin cele 5 institute de perfecționare.

Sistemul unitar de perfecționare a personalului didactic cuprinde o gamă largă de forme de activitate, cu un conținut bogat și variat. Se disting două compartimente mari : munca metodică și munca de informare științifică superioară.

Munca metodică se desfășoară în comisii metodice și în consiliile pedagogice din școli, în cercurile pedagogice pe specialități, în sesiuni de lecturi pedagogice, în consfătuiri etc. În cadrul acestor forme de activitate, se organizează asistențe la lecții și la activități educative, discuții, schimb de experiență, lecții demonstrative, consultații metodice, informații privind cărțile, revistele, noutățile științifice-pedagogice, dări de seamă asupra congreselor, sesiunilor științifice, simpozioanelor etc. Îndrumată de către secțiile de învățămînt regionale, raionale și de directorii de școli, munca metodică constituie astăzi o componentă importantă a procesului de perfecționare a personalului didactic.

Munca de informare științifică-pedagogică și de pregătire pentru obținerea gradelor didactice se realizează prin cursuri de perfecționare, cu durata de 15—30 zile, și prin cicluri de conferințe organizate de către cele 5 institute de perfecționare a personalului didactic, în colaborare cu universitățile, cu institutele pedagogice și cu societățile științifice de specialitate: Societatea de filologie, Societatea de matematică, Societatea de fizică, Societatea de științe naturale și geografie ș. a.

Organizată pe baza unor programe elaborate de Ministerul Învățământului, cu concursul instituțiilor care participă la acțiunea de perfecționare a personalului didactic, activitatea cursurilor de perfecționare este foarte apreciată și căutată de cadrele didactice. În cadrul cursurilor sînt prezentate și dezbătute problemele noi ale specialității și problemele modernizării procesului de învățămînt.

Pentru perfecționarea personalului didactic din învățămîntul profesional și tehnic activează cabinetele metodice speciale, din București și Cluj, care desfășoară o activitate foarte variată.

Revistele pedagogice și de specialitate, Institutul de științe pedagogice, Biblioteca centrală pedagogică, bibliotecile instituțiilor de învățămînt superior și cele regionale, raionale și școlare vin permanent în sprijinul perfecționării personalului didactic.

Activitatea de perfecționare a personalului didactic din învățămîntul de cultură generală, profesional și tehnic și din instituțiile preșcolare constituie astăzi în R.P.R. un sistem unitar care are o sferă largă de acțiune, a acumulat o experiență bogată și se leagă tot mai strîns cu activitatea și problemele școlii, cu munca de îndrumare și control a școlii. Acest sistem mobilizează forțe competente din cadrul universităților, institutelor pedagogice și societățile științifice, atrage masele largi ale cadrelor didactice, le stimulează inițiativa și capacitatea de acțiune independentă, face tot mai simțită și mai vie dorința și nevoia acestora de a studia individual, în mod permanent și stăruitor, pentru a-și perfecționa pregătirea.

Personalul didactic din învățămîntul superior este îndrumat și sprijinit în dezvoltarea și perfecționarea pregătirii sale didactico-științifice prin forme variate: sistemul aspiranturii, specializarea în țară și în străinătate, activitatea de cercetare științifică, schimbul de experiență sistematic. Aspirantura este organizată prin cele 3 forme — cu frecvență, fără frecvență, cu stagiu redus — aproape la toate instituțiile de învățămînt superior și cuprinde marea majoritate a specialităților care se predau în învățămîntul superior de toate categoriile. Conducătorii științifici sînt aleși dintre cadrele didactice cele mai bine pregătite, cu o bogată activitate științifică și didactică. Temele de dizertație sînt alese dintre problemele actuale ale specialității, iar lucrările elaborate sînt valorificate cu grijă.

Un rol important în perfecționarea cadrelor didactice din învățămîntul superior îl are activitatea de cercetare științifică. Aceasta se bucură de o frumoasă tradiție. Oameni de știință ca V. Babeș, P. Poni, Gh. Marinescu, Gh. Țițeica, Em. Racoviță, Gr. Cobălcescu, R. Cernătescu ș. a. au desfășurat, datorită pasiunii lor pentru știință și dragostei însuflețite pentru popor, o vastă activitate, împletind munca de cercetător științific cu cea de profesor. În prezent, activitatea științifică a cadrelor didactice este bine organizată,

legată strîns de problemele construcției socialiste, de problemele economiei și culturii. Ea se desfășoară pe bază de planuri tematice anuale și de perspectivă, fiind stimulată și valorificată prin sesiuni de comunicări științifice, publicații, aplicare în producție, premii etc. În munca de cercetare științifică a personalului didactic din învățămîntul superior se realizează o strînsă legătură cu producția, cu institutele de cercetări științifice. Numeroase publicații științifice ale instituțiilor de învățămînt superior, ale Academiei R.P.R., ale societăților științifice, publică aceste lucrări.

Cadrele didactice din învățămîntul de toate gradele se bucură de o înaltă prețuire din partea conducerii de partid și de stat.

Nu de mult, tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej spunea : *„Munca plină de abnegație și devotament a cadrelor didactice, dragostea și seriozitatea cu care își îndeplinesc nobila lor misiune, merită o înaltă apreciere din partea partidului și guvernului, a tuturor oamenilor muncii. Avem certitudinea că membrii corpului profesoral își vor consacra și de acum înainte toată capacitatea, talentul și puterea de muncă pentru a ridica necontenit eficacitatea și prestigiul științific al învățămîntului de toate gradele"* [4]. Un întreg sistem de măsuri oglindește grija partidului și guvernului de a asigura o calificare corespunzătoare personalului didactic, de a crea stabilitate în muncă, condiții tot mai bune de muncă și de trai, de perfecționare a pregătirii științifice și a măiestriei pedagogice. Un mare număr de cadre didactice au primit titlu de învățător și de profesor fruntaș, titlul de profesor și de învățător emerit, titlul de om de știință emerit. Circa 2 000 sînt decorați cu diferite ordine și medalii.

Personalul didactic din diferite instituții de învățămînt și educație ia parte la congrese, la reuniuni științifice, conferințe internaționale, la simpozioane, colocvii și conferințe naționale, pentru a cunoaște cuceririle pedagogiei și a face schimb de experiență.

În ultimii ani, contactele cu străinătatea sînt tot mai frecvente și mai animate. Se realizează un schimb larg de delegații de personal didactic romîn și străin.

Multe cadre didactice tinere se specializează peste hotare. Un mare număr de tineri romîni studiază în alte țări, iar tineri străini își fac studiile în R.P.R. Un larg schimb de experiență se face cu cadre didactice și cu studenți care iau parte la cursuri de vară și la stagii de studii, în țara noastră și peste hotare.

Se dezvoltă continuu legăturile directe între diferite instituții de învățămînt din țara noastră și de peste hotare.

Grandioasele realizări de pînă acum în domeniul economiei, culturii și învățămîntului, vastele perspective deschise învățămîntului din țara noastră de Hotărîrile Congresului al III-lea al Partidului și de programul de perspectivă, precum și condițiile create, evidențiază în mod clar cerințele noi care stau în fața cadrelor noastre didactice și rolul mare pe care sînt chemate să-l joace în dezvoltarea mai departe a țării noastre pe drumul desăvîrșirii construcției socialismului, pe drumul progresului și păcii.

---

[4] Gh. Gheorghiu-Dej: *Cuvîntare rostită la Conferința organizației de partid a orașului București*, Ed. politică, 1964, pag. 27.

ПОДГОТОВКА И УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ

(Резюме)

В данной статье описываются успехи, достигнутые в подготовке и усовершенствовании учительских кадров в РНР.

В первой части указываются на тесную связь между развитием экомомики и и социалистической культурой, между бурным развитием всего образования и требованиями к подготовке (численной и качественной) учительских кадров.

По сравнению с периодом до 23 Августа 1944 года выявляются успехи в росте числа учительских кадров для всех ступеней образования, уровень и качество их подготовки в соответствии с требованиями, которые общество выдвигает перед школой. Анализируются главнейшие изменения, произшедшие в РНР в направлении и системы подготовки учительских кадров и описывается актуальная система усовершенствования учителей.

В заключительной части говорится о стремлении учителей к использованию самы разнообразных путей и средств в усвоении новейших достижений в области педагогики и образования и применение их в школьной практике.

LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS

Résumé

L'article expose les progrès réalisés dans ce domaine, en R.P.R.

Dans la première partie, on montre les rapports étroits qui existent entre l'essor de l'économie et celui de la culture socialiste dans notre pays, entre le développement vertigineux de tout l'enseignement et les besoins de formation numérique et qualitative du personnel didactique.

Par des comparaisons avec la situation d'avant le 23 Août 1944, on met en évidence les réalisations obtenues aujourd'hui en ce qui concerne l'augmentation du nombre des enseignants pour tous les degrés d'enseignement, le niveau et la qualité de leur préparation, en concordance avec les exigences que la société impose à l'école.

On présente les principaux changements qui se sont produits dans l'orientation et la structure du système de préparation du corps didactique et on insiste sur le caractère unitaire de ce système en R.P.R. et sur ses principales formes d'activité.

Dans la seconde partie, on fait ressortir la préoccupation des professeurs et des instituteurs pour employer les voies et les moyens les plus variés afin de connaître les conquêtes nouvelles en matière de pédagogie, de les mettre en valeur et d'assurer ainsi le progrès incessant de l'enseignement dans la République Populaire Roumaine.

OVER-ALL TRAINING OF THE TEACHING STAFF

Abstract

The article is a survey of the progress made in the over-all training of the teaching staff in the Rumanian People's Republic. It shows the close connection between the development of socialist economy and culture in Rumania, between the gigantic strides made by the whole of education, on the one hand, and the demand for a qualitative and quantitative training of the teaching staff, on the other hand.

Standing out in sharp contrast to conditions before August 23, 1944, present-day achievements cover a far greater number of teachers for all-grade schools, who are much better trained now to meet the exacting requirements of our times.

The article shows the main changes occured in Rumania in the structure of the training system for the teaching staff, and its basic forms of activity.

The last part of the article emphasizes the permanent concern of the teaching staff to make use of the latest developments in science and technology in order to ensure the steady development of Rumanian education.

CONDUITA MORALĂ A ELEVILOR ADOLESCENȚI

GEORGETA DAN-SPINOIU
Cercetător științific la Institutul de psihologie al Academiei R.P.R.

Într-un studiu precedent, publicat în anul 1962 [1], am analizat unele caracteristici esențiale ale conduitei morale a elevilor adolescenți din școlile noastre. Concluziile generale ale studiului experimental inițiat în acest sens subliniază încă o dată faptul că adolescența nu este o vîrstă „ingrată" — așa cum afirmă mulți psihologi din țările occidentale [2], ci o fază normală în procesul de evoluție psihică a omului. Cercetarea acestei faze ne-a dovedit că, cu toate variațiile aparent mari, se conturează acum două feluri de conduită, care constituie de fapt două stadii de evoluție. Primul stadiu include și caracteristici ale preadolescenței, dar și elemente noi, care se vor dezvolta și vor duce în mod necesar la apariția celui de-al doilea stadiu, specific adolescenței. Stadiul al doilea se caracterizează prin intensificarea procesului de interiorizare a normelor morale, atît din punct de vedere cantitativ — acceptarea unui număr mare de norme de conduită sau extinderea acelorași norme la situații diferite — cît mai ales într-un sens calitativ, reflectat în restructurarea scopului actelor de conduită morală, a mecanismului lor de desfășurare, precum și în dezvoltarea unor sentimente superioare stabile și a unor trăsături pozitive de caracter.

Conduita morală a elevilor adolescenți din școlile noastre este orientată deci în sensul cerințelor societății socialiste, atît prin acțiunea educativă exercitată de către școală, de către organizațiile U.T.M. și familie, cît și prin acțiunea factorilor sociali.

În studiul mai sus menționat, am semnalat și existența unor tulburări de conduită, fie sub forma unor inconsecvențe, fie sub cea a unor acte negative, stabilizate într-o măsură mai mare sau mai mică la unii elevi. Deși astfel de cazuri nu sînt multe, în comparație cu majoritatea adolescenților care au o conduită corespunzătoare cerințelor școlare și sociale, totuși considerăm că — oricît de mic ar fi numărul lor — trebuie să le luăm în discuție, să le

---

[1] *Despre conduita morală a elevilor adolescenți*, Revista de psihologie nr. 3/1962.

[2] Această idee o întîlnim la E. Spranger, W. Stern, Ch. Bühler, P. Mendousse, S. Freud, precum și la adepții curentelor actuale ale existențialismului, personalismului, voluntarismului.

analizăm și să găsim mijloace pentru a le elimina. Acesta este obiectivul articolului pe care îl prezentăm acum.

Cercetările asupra conduitei morale la adolescenți au fost efectuate în anii 1960—1963. În 1960—1962 au fost cercetați 480 de elevi din clasele a VIII-a, a IX-a, a X-a, a XI-a (un număr de 120 de elevi pentru fiecare clasă, fete și băieți în proporție egală), din trei școli de cultură generală din București. În 1963, au fost efectuate cercetări cu 1 000 de elevi din clasele a X-a și a XI-a de la două școli din București și de la două școli din Buzău. Astfel, au fost folosiți 476 de elevi din clasa a X-a (218 din București și 258 din Buzău), dintre care 247 fete și 229 băieți și 524 de elevi din clasa a XI-a (253 din București și 271 din Buzău), dintre care 297 fete și 227 băieți.

În prima perioadă a cercetărilor *metoda de bază* a fost *observația*. Prin observații repetate în timp, ne-am putut forma o imagine generală asupra nivelului moral al adolescenților, așa cum se conturează el în relațiile normale, de fiecare zi, cu profesorii și cu colegii lor.

Pentru a obține date mai clare asupra anumitor aspecte ale conduitei morale a adolescenților, am întrebuințat *metoda conversației* sub forme diferite, ca:

— discuții pe teme morale alese de noi, în cadrul orelor de dirigenție, despre: relațiile dintre elevi în colectiv, atitudinea băieților față de fete, răspunderea față de sarcinile școlare și obștești, problema dragostei și prieteniei, idealurile elevilor;

— discutarea în colectivul clasei a unor abateri de la disciplină, a unor cazuri de lipsă de colegialitate, de neîndeplinire a sarcinilor obștești, de înțelegere greșită a solidarității (pe această cale am urmărit lupta de opinii, precum și lupta dintre sentimente și ideea dreptății la unii elevi, atunci cînd erau puși în situația de a critica greșelile unui coleg simpatizat sau ale unui prieten);

— discuții cu diriginții și cu părinții elevilor despre unele probleme ale conduitei elevilor.

Metoda experimentală a fost utilizată sub forma rezolvării de către elevi a unor situații conflictuale imaginare, prezentate de noi. Au fost utilizate două situații de acest fel: 1) în care tema principală era atitudinea elevilor mai mari față de cei mici și 2) în care rezolvarea se referea la atitudinea unui elev față de regulamentul școlar.

În anul 1962 s-a făcut o *anchetă* în scris, pe baza unui chestionar ce conținea următoarele întrebări: Care sînt principalele norme morale pe care trebuie să le respectăm?; Care dintre ele sînt mai importante și cum le ierarhizați în ordinea importanței?; Pentru ce te supui normelor morale de conduită?

În anul 1963 s-au utilizat două anchete: 1) una prin care se cerea celor 1 000 de elevi să facă o ierarhizare a actelor negative din conduita fetelor și din cea a băieților. Răspunsurile fiind nesemnate, elevii au răspuns cu mult curaj și au subliniat unele abateri pe care nici profesorii sau părinții nu le cunoșteau; 2) în cea de-a doua anchetă, 50 de profesori au fost solicitați să facă aprecieri asupra conduitei morale a elevilor și a cauzelor care determină abaterile.

★

Analiza datelor ne permite să împărțim tulburările din conduita elevilor în trei categorii, avînd drept criteriu raportul dintre ele și ansamblul conduitei morale a elevului:

1. inconsecvențe trecătoare, care se produc pe fondul unei conduite morale și care nu afectează această conduită în ansamblu;
2. tulburări relativ durabile și unilaterale, care modifică în oarecare măsură conduita morală a elevului, dar nu total;
3. tulburări de conduită care modifică mult aspectul moral al elevului, avînd un caracter mai generalizat, dominant și repetabil.

Prima categorie de tulburări — inconsecvența trecătoare în conduită — este cea mai des întîlnită. Aproape fiecare elev adolscent are momente cînd comite o faptă necugetată, un act neconform cu atitudinea lui morală permanentă, fie în clasă, fie în afara școlii. De pildă, se întîlnesc unii elevi buni care, uneori, dintr-o solidaritate rău înțeleasă sau dintr-o decizie pripită fug de la o oră de curs, nu sînt disciplinați într-o anumită oră, merg la cinematograf fără permisiune, răspund obraznic unui profesor etc. Cazurile de mai sus se mai pot datora și unor impulsuri necontrolate. Analiza acestor situații ne-a condus la concluzia că o cauză principală a acestora constă într-o instabilitate afectivă și într-o reactivitate emotivă puternică, specifice vîrstei. De exemplu, deseori elevul este nepoliticos cu un profesor pentru că nu-și poate stăpîni mînia față de acesta, atunci cînd i se pare că a fost sancționat pe nedrept; poate fi nedisciplinat în clasă și pentru că s-a lăsat influențat de colegii din jur. Este bine cunoscut faptul că, dacă un act de indisciplină ivit în clasă nu este pus la punct din timp de profesor, el se extinde cu repeziciune în întreaga clasă. Asistînd la activitatea unei clase sub conducerea mai multor profesori, putem constata aproape zilnic fenomene de instabilitate în conduită, care se pot generaliza la toți elevii clasei, dar numai la profesorii care nu intervin la timp sau care intervin într-un mod necorespunzător. Acest fenomen explică în parte și existența așa-ziselor „clase nedisciplinate", despre care ne-au vorbit unii profesori. Asistînd la activitatea acestor clase, am constatat că indisciplina lor este un fenomen determinat și nu întîmplător. El este determinat de atitudinea fiecărui profesor. În consecință, aceiași elevi care reacționează față de unii profesori într-un mod inadecvat, sînt deosebit de disciplinați și corecți față de alții.

Inconsecvențe de acest tip întîlnim și în conduita elevului în familie. El se sustrage uneori sarcinilor ce i se dau, alteori merge la cinematograf sau la plimbare fără permisiune, pentru că nu poate rezista unei tentații de moment. În aceste cazuri este evident că adolescentul nu poate rezolva conflictul intern dintre sentimente, interese și datorie. Conflictul este specific oricărui act moral[3], dar soluționarea lui este diferită, în funcție de componente multiple, dintre care gradul de interiorizare a regulilor de morală, scopul acțiunilor și puterea de renunțare la tendințele personale sînt decisive.

Observațiile noastre ne-au dovedit însă că rezolvarea conflictelor — în sensul restabilirii echilibrului moral — nu este determinată numai de particularitățile individuale ale elevului.

[3] M. Ralea: *Scrieri din trecut*, Filozofie, București, 1957, p. 259.

Ea are o variabilitate la același elev, ceea ce ne determină să reflectăm și la existența altor influențe. De ce inconsecvențele de conduită se manifestă numai față de unii profesori sau numai față de unul dintre părinți? În aceste cazuri se observă că instabilitatea afectivă se conjugă cu existența unor factori educativi exteriori, specifici modului în care adulții — profesor și părinți — își exercită autoritatea asupra elevului. Vom sublinia cîțiva dintre factorii care apar cu mai multă claritate și frecvență :

a) Obligativitatea excesivă, în situația în care adultul caută să impună elevului măsuri decisive, indiscutabile și care tocmai de aceea par iraționale pentru elev. De pildă, se întîlnesc unii profesori care caută să impună disciplina în clasă pe un ton ridicat, la care elevii reacționează pe același ton, cu reacții necorespunzătoare. Se remarcă, în aceste cazuri, că cu cît profesorul accentuează tonul, cu atît clasa devine mai nedisciplinată. Din punct de vedere psihologic, acest fenomen poate fi justificat prin corespondența dintre intensitatea excitantului și cea a reacției.

Se întîlnesc unii profesori care caută să mențină disciplina elevilor prin măsuri sancționale insuficient chibzuite. De pildă, s-au văzut cazuri în care unii profesori pedepsesc clasa întreagă pentru vina unui singur elev ; o astfel de pedeapsă nu este proporțională cu gravitatea faptei comise, este chiar o pedeapsă nemeritată. Toate aceste măsuri sînt apreciate de către elevi ca obligatorii, dar iraționale și, în consecință, eficacitatea lor este scăzută sau chiar nulă.

Este evident că, în cazurile mai sus descrise, autoritatea adultului este subminată de aplicarea unor măsuri excesive și iraționale în raport cu situațiile la care se aplică. Elevul va reacționa după caz.

b) Al doilea factor este parțial inclus în primul descris de noi, dar are totuși cîteva nuanțe diferențiate. El constă în *contradicția dintre tendința adolescentului* de a-și afirma personalitatea sa și subevaluarea acestuia de către profesori și părinți. Adolescența este vîrsta la care elevul tinde să devină un cetățean al societății, fiind interesat de aprecierea ce i se face, de respectul care i se acordă. Atunci cînd adultul subevaluează aceste tendințe, apar reacții de protest din partea elevului. Ele sînt relativ frecvente și sînt redate prin expresia : „sîntem mari, nu mai sîntem copii". Bineînțeles că tendința de afirmare a personalității elevului trebuie respectată, fără să trecem însă în acea extremă în care elevul ajunge la ideea unei false independențe, care se poate fixa ca o trăsătură negativă de conduită. Aici trebuie să intervină tactul profesorilor în îmbinarea respectului pentru personalitatea elevului cu cerințele față de acesta.

c) Un alt factor important care determină apariția inconsecvențelor în conduita morală a elevului este specific unui *proces de transfer* al comportării inconsecvente a adulților — profesori și mai ales părinți. De pildă, se întîlnesc părinți care uneori permit elevului să ia parte la o reuniune colegială, iar alteori îi interzic aceasta fără motiv, sau se întîmplă ca uneori să încurajeze o activitate practică (experiențe chimice, construirea unor mecanisme etc.), iar alteori să se opună acestor ocupații în mod nejustificat. Am întîlnit, de asemenea, profesori care, deși au spus unor elevi că nu vor fi primiți la teză, pe motiv că au lipsit în ajun, în cele din urmă i-au primit. Evident că toate-

aceste inconsecvențe din conduita adultului provoacă reacții corespunzătoare la elevi.

Inconsecvențele de conduită morală la care ne-am referit mai sus nu afectează, așa cum am spus, comportamentul normal de ansamblu al elevului adolescent. Apariția lor este spontană și se datorește în mare parte unor circumstanțe accidentale — după cum am arătat — și nu are consecințe serioase pentru conduita elevului. Totuși, dacă se repetă motivele care le-au declanșat, atunci aceste reacții spontane se pot transforma în trăsături stabile.

Din a doua categorie fac parte acele tulburări din conduita elevului, care au un caracter relativ durabil, care sînt unilaterale în comparație cu primele, în sensul că, deși felurile lor sînt foarte variate la întregul lot de adolescenți, totuși, un singur elev își fixează mai ales una din aceste forme. De exemplu, un elev fumează, altul este nepoliticos cu fetele etc.

Fiind unilaterale, tulburările de acest gen nu afectează conduita morală de ansamblu într-o fază incipientă, dar, prin repetare, evoluția lor poate avea consecințe serioase.

Elevii au subliniat existența mai multor acte negative de conduită pe care noi am fi avut mai puțin posibilitatea să le observăm, completînd astfel datele obținute prin observațiile noastre și prin discuțiile cu profesorii; de pildă, cîteva fete menționează că unele dintre ele fumează (băieții considerînd că acest act pentru ei este uzual), iar unii băieți practică jocuri de noroc sau beau. Este drept că indicațiile pentru astfel de acte le găsim în procente foarte reduse, dar — cu toate acestea — educatorul este obligat să intervină, mai ales că unele dintre aceste manifestări pot fi dăunătoare nu numai moralului elevului, dar și sănătății lui, căreia trebuie să i se acorde multă atenție în această etapă de vîrstă.

S-au constatat aspecte negative și în conduita fetelor adolescente. Ce se include în acestea? Aici găsim o gamă foarte variată de acte negative de conduită, de exemplu: plimbări excesive pînă la ore tîrzii, serate dansante etc.

Semnificativ este faptul că înseși fetele indică într-o frecvență mare aceste acte negative de conduită și este firesc să fie așa, deoarece ele își cunosc mai bine preocupările decît băieții și de această dată le-au recunoscut, pentru că anonimatul anchetei le-a ferit de neplăceri. În genere, elevii care acordă prea mult din timpul lor acestor preocupări extrașcolare au în fond un comportament dublu, întrucît în școală își îndeplinesc corect îndatoririle.

Din discuțiile purtate cu profesorii și unii părinți a reieșit că tulburările din conduita morală a elevilor în afara școlii se explică, în special, prin lipsa unui regim de activitate a elevilor în familie și prin lipsa de supraveghere a distracțiilor lor din partea părinților. Există părinți care, datorită unei false idei că elevii sînt acum mari și în stare să se orienteze singuri, lasă prea multă sau chiar totală independență acestora. Este firesc ca în aceste condiții elevii să-și permită ceea ce cred ei de cuviință, să lege prietenii nefavorabile, a căror valoare nu o pot discerne, lipsindu-le experiența de viață. Nu este mai puțin adevărat că și școala trebuie să intervină, chiar dacă este vorba de purtarea elevului în afara școlii. Este necesar să se educe elevii într-un spirit sănătos, prin discutarea atitudinilor lor și a consecințelor acestora pentru

colectivul clasei, prin îndemnul de a se supraveghea reciproc, prin dezvoltarea capacității lor de autoeducație, lucru foarte posibil la această vîrstă.

De asemenea, cadrele didactice trebuie să urmărească activitatea elevilor și în afara școlii, ținînd legătură permanentă cu părinții.

Printre abaterile înregistrate găsim un mare procent privind ținuta exterioară necorespunzătoare a elevilor și elevelor, privind îmbrăcămintea, coafura, aspectul neîngrijit al ținutei, lipsa de modestie, extravaganța etc. De fapt, ceea ce șochează la prima vedere într-un ansamblu de adolescenți este aspectul eterogen al ținutei exterioare, într-o gamă foarte variată — de la aspectul decent pînă la excentrism. Pentru un simplu spectator, aspectul exterior al ținutei adolescentului poate părea lipsit de importanță, dar pentru pedagog și psiholog el are o semnificație mai adîncă.

Ținuta exterioară poate fi expresia unor preocupări și a unui nivel de dezvoltare etico-estetică, care poate fi unul dintre criteriile de caracterizare a persoanei respective. Este știut faptul că omul nu trebuie apreciat numai după exteriorul său, dar nu mai puțin adevărat este că, într-un context de alte date, aspectul exterior își are rolul și importanța sa. Nu întîmplător în literatură descrierea și caracterizarea personajelor include și o prezentare exterioară, semnificativă pentru tipul uman pe care-l reprezintă. În ce privește elevele adolescente, mai ales, este evidentă preocuparea lor de a fi în pas cu moda, chiar și în cadrul școlii. Desigur că această preocupare nu duce în toate cazurile la tulburări în conduita morală, dar există situații cînd poate să provoace — sub diverse aspecte — neglijarea datoriilor de școlari, invidia, sfidarea, sau chiar pasiunea pentru lux. De aceea, considerăm că profesorii și părinții trebuie să fie foarte atenți la ținuta exterioară a elevilor, care trebuie să corespundă cerințelor școlare, vîrstei și gustului estetic.

O atitudine necorespunzătoare o constituie și lipsa de interes față de ținută. Mai ales în condițiile școlii mixte, problema îmbrăcămintii îngrijite se pune cu multă acuitate. Să nu uităm că între elevi trebuie să existe respect, că trebuie să li se cultive sentimentele curate care se vor înfiripa în viitor. Mulți elevi au afirmat că le displace neglijența unor fete și că le disprețuiesc pentru aceasta. Vedem deci că estetica ținutei exterioare a elevilor se leagă în mod firesc de atitudini și sentimente morale. În acest fel, elevii se exersează în spiritul „esteticului etic".

O altă serie de tulburări de conduită se referă la relațiile dintre elevele și elevii adolescenți.

În această direcție, întîlnim, în primul rînd, situații în care fetele adolescente își subestimează colegii, pe care-i consideră copilăroși, ele tinzînd spre prietenia celor mai mari. Chiar elevii se plîng de acest lucru : „Nu am prietene în clasă — ne spunea elevul M. I. din clasa a X-a — pentru că fetele se cred, pe noi băieții ne iau peste picior, ele au prieteni mai mari, studenți, cu alte preocupări". În acest caz, elevele se poartă arogant, lipsite de respect față de colegii lor.

Uneori întîlnim și situații în care elevele pierd măsura în atitudinea lor față de băieți și aceștia se complac în jocul lor, deși nu le agreează. De aceea, elevii devin la rîndul lor îndrăzneți, nepoliticoși, vulgari față de colege.

În aceste cazuri, relațiile dintre fete și băieți sînt tulburate, componenta afectivă devine insuficientă, prin pierderea respectului și a sentimentului de

prietenie. Se impune o activitate educativă temeinică, prin care profesorii să dezvolte la elevi convingeri juste despre tovărășie, prietenie, dragoste, prin care să se controleze în permanență atitudinea băieților față de fete și invers, pentru ca astfel să se stabilească relații de colaborare bazate pe stimă și respect reciproc.

Se știe că la vîrsta adolescenței încep să apară sentimentele de dragoste, pe care nici pedagogul și nici părinții nu trebuie să le ignoreze sau să le bruscheze. Dezvoltarea relațiilor juste dintre fete și băieți este un proces foarte delicat, bogat în nuanțe afective dintre cele mai complexe, de la respect, tovărășie și prietenie, pînă la sentimentul de dragoste adevărată. Îndrumarea unui astfel de proces cere atît o pregătire pedagogică și psihologică a profesorului, cît și mult tact și sensibilitate din partea acestuia.

Întîlnim la această vîrstă și unele tulburări morale mai strîns legate de caracterul elevului, ca: nesinceritatea, egoismul, lipsa de politețe etc. Ele sînt dăunătoare elevului, tulburînd nu numai conduita, dar și caracterul lui, fapt atît de important pentru dezvoltarea unei personalități integre. În aceste cazuri, nu putem da rețete, fiind necesară o acțiune educativă concretă, determinată de cauza tulburării, de condițiile în care are loc, de individualitatea elevului etc. Rămîne ca fiecare profesor să acționeze diferențiat și după caz.

Există și o serie de *tulburări de conduită care determină modificări mai mari în aspectul moral al elevului.* Deși cazurile acestea sînt rare și sporadice, lichidarea lor trebuie să ne preocupe, fiecare elev fiind un bun prețios al societății, pe care trebuie să-l valorificăm cu maximum de eficiență.

Tulburările de conduită morală la care ne referim nu sînt apariții inexplicabile sau rezultate ale unei ereditățI nefaste, cum sînt explicate adesea de concepțiile psihologice idealiste. Ele nu sînt altceva decît aceleași inconsecvențe sau tulburări pe care le-am analizat mai sus și care, prin repetare, s-au fixat, devenind dominante în conduita de ansamblu și subordonînd toate celelalte acte, preocupări și interese ale elevului. Astfel, o minciună poate fi spusă la început ca justificare, impolitețea poate fi o reacție impulsivă într-o anumită situație concretă etc. Dar toate acestea, prin repetare, duc mai devreme sau mai tîrziu la adevărate conduite negative, stabile, schimbînd profilul moral al elevului. Ajuns în acest stadiu, munca de reeducare devine mai dificilă și adesea educatorii cer sprijin dinafară.

Situația descrisă mai sus evidențiază, pe de o parte, faptul că tulburările grave din conduita morală a unor elevi sînt reacții stereotipizate într-o perioadă relativ lungă de timp — fapt care ne indică necesitatea de a interveni încă din momentul apariției lor și de a nu le lăsa să se fixeze — iar pe de altă parte, că nu există elevi predestinați unor astfel de conduite morale. Oricare dintre acești elevi poate fi ferit de greșeli, poate deveni un om adevărat.

Între cele trei categorii de tulburări ale conduitei morale întîlnite la vîrsta adolescenței există o legătură procesuală, una putîndu-se transforma în cealaltă.

★

Din analiza procesului de apariție și de transformare a tulburărilor de conduită morală la elevii adolescenți, desprindem cîteva *concluzii* pentru procesul educativ.

— Inconsecvențele și tulburările din conduita morală a adolescenților sînt rezultatul unor sisteme de relații nejuste ce se stabilesc între aceștia și adulți, între ei și colegi etc. Orice act de conduită presupune un obiectiv exterior, față de care se produce și calitatea lui depinde de calitatea relației privind acest obiectiv. Pentru pedagog este important să cunoască ce relații sociale prezintă mai mult interes pentru elev la această vîrstă și să controleze calitatea lor, precum și modul în care sînt înțelese de către adolescent. La vîrsta adolescenței, sistemul de relație elev-adult, concretizat mai ales în raportul elev-profesor și elev-părinți, își menține forma, dar capătă nuanțe noi. Acum se conturează clar interesele și năzuințele elevului, se dezvoltă capacitatea de înțelegere a sensurilor morale din faptele și din normele corespunzătoare. Uneori, în cazurile în care adultul impune copilului o anumită comportare morală, la vîrsta adolescenței acest caracter imperativ se conjugă cu factori intelectuali, volitivi și afectivi, iar norma din impunere exterioară devine motiv intern de acțiune. „Caracterul imperativ și cel afectiv se împletesc, formînd integralitatea fenomenului etic" — *spune M. Ralea* [4]. Studiile făcute de noi ne-au dovedit că adolescența este vîrsta la care apare clar acest fenomen, greutățile întîmpinate în educație putînd fi mai mari, deoarece „prezența sentimentului moral poate complica mecanismul moral" [5].

Evident că toate aceste schimbări caracteristice vîrstei impun o activitate educativă adecvată. În consecință, relațiile dintre elev și adult trebuie să fie restructurate. Nu este admisibilă nici obligativitatea excesivă, care produce reacții de protest, nici „libertatea totală", întrucît adolescentul poate fi ușor atras de preocupări minore și nici purtarea inconsecventă a adultului, pentru că elevul posedă acum capacitatea intelectuală de a analiza și de a aprecia. Adultul trebuie să adopte un mod de comportare foarte echilibrat, în care să știe să îmbletească obligația morală cu independența și cu inițiativa elevului, în scopul formării unui om care să aibă conștiința datoriilor, dar și satisfacția îndeplinirii lor. Se ridică aici problema consecvenței în atitudinea adultului, știind că una din cauzele importante care produc tulburări în conduita adolescentului este prezentarea sa uneori ca adult, iar alteori ca copil.

— O primă condiție care se impune pentru eliminarea tulburărilor din conduita elevilor este cunoașterea cauzelor determinante și a mecanismului de transformare a acestor acte. De asemenea, se impune o cunoaștere a particularităților specifice individului. Există cazuri cînd, pentru aceeași faptă, elevul trebuie să fie sancționat, iar alteori este suficientă o simplă observație. Există și situații în care se poate aplica un anumit fel de sancțiuni și nu altul.

Într-un studiu făcut de noi cu aceiași elevi — referitor la sancțiunile aplicate în clasă și în școală — am ajuns la concluzia că sancțiunile dau rezultate numai atunci cînd ele corespund în mod echitabil faptei comise, întărind o regulă morală și cînd legătura necesară dintre regulă-faptă-sancțiune și invers este înțeleasă de către elev [6].

[4] M. Ralea: *Op. cit.*, p. 258.
[5] *Ibidem.*
[6] *Opinia elevilor adolescenți în problema necesității și eficacității sancțiunilor școlare.* Revista de psihologie nr. 1/1961.

— Este necesar, de asemenea, să se stabilească o linie comună de acțiune între profesori și părinți, fapt care nu se realizează întotdeauna. În ancheta întreprinsă de noi printre profesori, se remarcă lipsa de înțelegere de către unii părinți a măsurilor luate de școală, „solidarizarea lor cu copiii". Or părinții trebuie să înțeleagă — așa cum subliniază W. J. H. Sprott — că experiența vieții de familie, supunerea, refuzul, desprinderea sau dependența, determină relațiile colective pe care le va căuta adolescentul [7]. Deci, relațiile elevului cu adulții, în special cu părinții, vor influența și sistemul de relații dintre el și colegii săi sau cu persoanele dinafara școlii și familiei.

— O trăsătură a adolescenței, subliniată în studiile de specialitate, este și tendința spre prietenie, aceasta fiind perioada în care adolescentul caută cercuri în care să se integreze. O serie de tulburări depind de calitatea acestor relații, așa cum înșiși elevii au remarcat în ancheta noastră. Evident că profesorii și părinții trebuie să controleze relațiile dintre elevi, precum și cele cu persoane externe și să educe o opinie sănătoasă a colectivului de elevi cu privire la aceste relații, iar cazurile de abateri să se analizeze în colectivul clasei și al organizației U.T.M.

— Din anchetă a reieșit că, pentru a se asigura o conduită morală a elevilor și pentru a se da posibilitatea profesorilor să-i cunoască pe aceștia mai bine, sînt necesare și o serie de condiții organizatorice, ca : repartizarea judicioasă a numărului de elevi pe clase, repartizarea mai multor ore de odihnă pentru elevi, organizarea unor activități colective în aer liber, supravegherea elevilor de către pedagogi, stabilirea unei legături permanente între școală și familie, organizarea justă a regimului de activitate și de odihnă.

Profesorii și părinții trebuie să colaboreze pentru a preveni și elimina apariția tulburărilor din conduita morală a elevilor, oricît de rară ar fi această apariție. Adolescenții de azi vor forma generația activă de mîine, în fiecare dintre ei societatea și-a întruchipat nădejdi noi.

„Tineretul nostru are în fața sa un vast cîmp de activitate, pentru afirmarea entuziasmului său creator, pentru înfăptuirea celor mai îndrăznețe năzuințe închinate fericirii poporului și înfloririi patriei" [8]. De aceea, tineretul trebuie să fie orientat și îndrumat cu multă atenție în aceste direcții, pentru a i se fixa, ca trăsătură de caracter, o conduită morală pozitivă.

МОРАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЮНОШЕЙ

(Резюме)

На основе исследований, проведенных в школах автор приходит к выводу о том, что моральное поведен юношей соответствует общественным моральным требованиям. Случаи, противоречащие такому поведению, могут быть сгруппированы в три категории :

1) *временные непоследовательности, происходящие на фоне морального поведения, но без значительного влияния ;*

[7] W. J. H. Sprott: *Psychologie sociale*, Paris, 1954, p. 208.

[8] Gh. Gheorghiu-Dej: *Raport la cel de-al III-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn*, Edit. politică, 1960, p. 96.

2) относительно долговременные односторонние нарушения, производящие некоторые изменения в поведении;

3) нарушения с сильным влиянием на моральный облик учащегося с более общим, доминатным характером.

Анализируя формы проявления каждой категории нарушений поведения и их причины, автор подчеркивает связь между ними.

В заключительной части статьи вниманию читателей предлагается ряд педагогических выводов относительно системы связей, которая устанавливается между юношей и посторонними лицами, а также условий проведения воспитательной работы в школе.

LA CONDUITE MORALE DES ÉLÈVES ADOLESCENTS

Résumé

Sur la base de recherches faites dans différentes écoles de culture générale de la Capitale et de la province, l'auteur souligne que, bien qu'à l'âge de l'adolescence, la conduite morale des élèves est, dans la plupart des cas, conforme aux exigences de la morale sociale. Certains cas d'inconséquences et d'incartades, que l'on rencontre accidentellement, peuvent être groupés en trois catégories :

1) Inconséquences passagères, qui n'affectent pas, dans l'ensemble, la conduite morale.

2) Incartades relativement durables et unilatérales, qui modifient dans une certaine mesure la conduite de l'élève, mais non totalement.

3) Ecarts de conduite, qui modifient sensiblement l'aspect moral de l'élève, car ils ont un caractère plus généralisé, dominant, et se répètent.

En analysant les manifestations de chaque catégorie d'écarts de conduite, leurs formes variées et les causes qui les ont déterminés, l'auteur examine de près les rapports de conjoncture entre eux et formule quelques conclusions pédagogiques importantes concernant le système de relations qui s'établissent entre l'adolescent et ceux qui l'entourent, surtout les relations avec les professeurs, les parents et les amis. Une dernière conclusion a trait aux conditions d'organisation de l'activité éducative dans l'école.

ON THE MORAL CONDUCT OF ADOLESCENT PUPILS

Abstract

On the basis of investigations carried out in various elementary and secondary schools in the capital and the provinces, the authoress comes to the conclusion that, in most cases, the moral conduct of adolescent pupils is in keeping with social ethics. Certain cases of inconsistencies and moral troubles that are still noticeable fall under the following categories :

1) Temporary inconsistencies that do not affect the moral conduct as a whole.

2) Unilateral and relatively stable troubles that alter in some degree a pupil's moral conduct.

3) Dominant, generalized and repeated troubles that change altogether the moral conduct of pupils.

The article analyses the above categories of moral troubles, together with their various forms and causes, and draws some conclusions of an educational nature regarding relations between pupils and their social environment — teachers, parents and friends — as well as the way to organize school activities.

CONSULTAŢII — DISCUŢII

DESPRE ORELE DE DIRIGENŢIE PE TEME ETICE LA CLASA I EXPERIMENTALĂ

Şcoala contribuie la realizarea educaţiei comuniste prin mai multe căi. În cele ce urmează, îmi propun să tratez despre una din aceste căi: orele de dirigenţie pe teme etice.

În planificarea temelor pentru orele de dirigenţie am inclus atît ore cu conţinut etic, cît şi ore de educaţie intelectuală, politehnică, estetică şi fizică, potrivit cu scopul educaţiei comuniste. În planificarea temelor cu conţinut etic am ţinut seama întotdeauna de obiectivele şi de sarcinile educaţiei morale. La planificarea temelor, am avut în vedere că lucrez cu elevii de vîrstă şcolară mică şi că perioada de adaptare la condiţiile de muncă şcolară este o perioadă în care se face trecerea de la „joc" la regimul de muncă.

Am mai avut în vedere şi faptul că la această vîrstă trebuie să le formez micilor şcolari o seamă de deprinderi de conduită morală şi să le dau o serie de cunoştinţe cu conţinut educativ. În aceste ocazii am căutat să formez la elevi şi noţiuni etico-morale, ca: prietenie, întrajutorare, colegialitate, curaj, să le formez şi să le dezvolt sentimente morale, să le educ voinţa.

Numai după ce mi-am fixat în felul acesta din ansamblul muncii educative conţinutul activităţii cu elevii mici, am trecut la planificarea orelor pe teme etice.

Am apreciat că munca educativă cu elevii mici are la bază formarea mai întîi a deprinderilor şi apoi a convingerilor morale şi am planificat în prima parte a trimestrului I o serie de teme, care să mă ajute să formez la elevi deprinderile necesare adaptării lor la condiţiile de muncă şcolară. Astfel de teme au fost: ţinuta elevilor, comportarea în timpul orelor, punctualitatea la şcoală, organizarea colectivului de elevi etc.

Dacă pe primul trimestru am planificat un număr mai mare de teme în scopul formării deprinderilor de comportare civilizată, pe celelalte două trimestre am inclus teme care m-au ajutat să încheg colectivul de elevi al clasei, de pildă: „Noi lucrăm în colectiv", „Adevărata prietenie" etc., teme privind formarea unor noţiuni etice: „Prietenia se dovedeşte prin fapte", „Să fim curajoşi", teme privind formarea atitudinii comuniste faţă de muncă: „Datoria de a învăţa", „Toţi oamenii muncesc" etc. Am planificat şi ore în legătură cu formarea disciplinei conştiente la elevi: „Cum trebuie să mă comport în timpul orelor", „Cum îmi petrec timpul liber" etc.

Pentru alte ore am fixat teme privind educaţia elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar, ca: „Învăţînd bine, ne iubim patria", „Ziua de 1 Mai" etc.

În scopul închegării unui colectiv unit, care să ajute pe elevii rămaşi în urmă, am planificat tema „Să ne ajutăm la nevoie".

Am mai planificat şi cicluri de teme, astfel: pe tema „Viaţa oamenilor muncii în trecut şi astăzi", am desfăşurat trei ore: 1) Viaţa muncitorilor în trecut şi astăzi;

2) Țăranii duc astăzi o viață fericită; 3) Copilărie tristă și copilărie fericită. Tema „Să-i respectăm pe cei în vîrstă" am desfășurat-o în patru ore: 1) Să-i respectăm pe bătrîni; 2) Cum trebuie să mă port față de părinți; 3) Profesorii muncesc pentru noi; 4) Să-i respectăm pe oamenii muncii.

Și regulile de purtare le-am planificat tot pe cicluri de teme. În general, în planificarea și în formularea temelor am ținut seama ca acestea să corespundă particularităților de vîrstă ale școlarilor din clasa I.

O bună organizare a orei include și *fixarea scopului* pe care-l urmărim. În orele cu conținut etic scopul principal este de a forma la elevi deprinderi și convingeri morale, de a le trezi emoții și sentimente. Astfel, la tema „Adevărata prietenie", scopul este acela de a dezvolta sentimentul de prietenie între colegi și de a-i deprinde să se ajute la nevoie; la tema „Învățînd bine, ne iubim patria", scopul pe care l-am urmărit — după ce le-am explicat noțiunea de *patrie* la nivelul înțelegerii lor — a fost acela de a le dezvolta sentimentul de dragoste față de patria socialistă, față de muncă și față de oamenii muncii, deprinderea de a se ajuta între ei. La ora cu tema: „Să-i respectăm pe bătrîni", am urmărit scopul de a forma la elevi deprinderi de comportare civilizată.

După fixarea scopului, am trecut la *pregătirea materialului intuitiv*, care la clasele I are o deosebită importanță. Avînd în vedere că funcțiile de cunoaștere ale copilului de vîrstă școlară mică se dezvoltă de la concret la abstract, orele de dirigenție trebuie să aibă un caracter concret. Pentru formarea convingerilor morale, trebuie să pornim de la fapte cunoscute copilului, de la situații concrete, pe baza cărora să se ajungă la concluzii și la generalizări.

La ora de dirigenție cu tema „Viața copiilor în trecut și astăzi", am folosit lectura „Micul La O-li" și planșe ilustrînd viața copiilor în trecut și astăzi, confecționate în mod special, cu titluri ca: „Grija partidului pentru copii", „Copilărie fericită", „Copilărie tristă", „Viața copiilor în țările capitaliste". Pe baza acestui material, concluziile au fost ușor desprinse de către elevi. Au reținut, de pildă, că viața copiilor în trecut era foarte grea, că astăzi P.M.R. a creat copiilor din țara noastră o viață nouă, fericită, iar copiii își pot arăta recunoștința față de Partid prin învățătură și prin comportare frumoasă.

Pentru tema „Toți muncesc" am folosit lectura „Toți muncesc", poezia „Greierele și furnica" precum și planșe ilustrînd munca în fabrici, uzine, pe ogoare și școli. Concluziile pe care le-au desprins elevii sînt: că astăzi munca este considerată ca o datorie de onoare și cinste, că oamenii muncii lucrează cu multă dragoste pentru construirea vieții noi și fericite. La sfîrșitul acestei ore elevii au hotărît să muncească în școală și acasă cu aceeași dragoste ca toți oamenii muncii, pentru a putea fi și ei folositori patriei.

După stabilirea scopului urmărit, după pregătirea materialului intuitiv, un bun pedagog își fixează și *metodele* pe care le va folosi pentru realizarea scopului propus. O metodă pe care am folosit-o cu succes este aceea a convorbirilor etice, pe bază de lecturi cu conținut etic, a căror analiză se face de către elevi, sub conducerea dirigintelui. În cadrul unei astfel de convorbiri se subliniază trăsăturile esențiale ale noțiunii morale la care ne-am oprit și se aplică cele învățate la situația din clasă.

La unele teme am folosit și metoda demonstrativă; de exemplu, cu ocazia discutării temei „Cum îngrijm încălțămintea", am curățit și lustruit în clasă o pereche de pantofi, iar la tema: „Îngrijirea parcurilor" elevii au dat ajutor la curățenia parcului Trivale.

În fiecare oră am folosit metoda expunerii, prin citirea sau povestirea unei bucăți literare, prin recitarea de către elevi a unor poezii cu conținut educativ și povestirea unor bucăți de lectură legate de tema respectivă.

În mod obișnuit, la fiecare oră de dirigenție folosesc mai multe metode și pro-

cedee: discuții, citirea sau povestirea unor fragmente din opere literare, recitări, demonstrații pe materiale intuitive, aplicarea celor însușite la situația din clasă, astfel încît ora să aibă un caracter cît mai variat, mai atractiv și mai potrivit cu particularitățile de vîrstă ale școlarilor mici. De exemplu, abordînd tema „Dragoste de mamă", pentru ilustrarea ideii am citit bucata de lectură „Mama", în care se vorbește despre o mamă care a vegheat nopți întregi la căpătîiul copilului bolnav; au urmat apoi cîteva discuții în legătură cu conținutul lecturii, punînd elevilor întrebări, ca: Ce-ați *aflat din povestire*?; *De ce era mama* îngrijorată?; Ce-a făcut ea pentru copilul ei? Cu ajutorul întrebărilor s-a făcut o caracterizare a mamei din lectură: bună, blîndă, și-ar fi dat viața pentru copilul ei. Apoi, le-am arătat că așa sînt mamele în general.

În același scop, am introdus un fotomontaj, deosebit de sugestiv, intitulat „Mama ne iubește", conținînd scene care oglindesc atitudinea plină de afecțiune a mamei pentru copii. După aceea, am cerut unei eleve să recite poezia „Mama". Am discutat, totodată, despre faptul că mamele ajută la educația copiilor, că multe din ele lucrează în producție cu frumoase rezultate, contribuind astfel la înflorirea patriei noastre. Copiii au dat exemple concrete despre activitatea mamelor și și-au exprimat mîndria pentru succesele obținute de ele, angajîndu-se să le asculte sfaturile și să nu le supere.

La altă oră am abordat discuția asupra faptului că și copiii își iubesc mama. Le-am vorbit despre felul în care poeții și scriitorii au cîntat în operele lor sentimentul de dragoste pentru mamă. Pornind de la aceste exemple, am trecut la aplicarea învățămintelor desprinse la situația din clasă.

Pentru aceasta, am inițiat o discuție în cadrul căreia am arătat că există copii care-și iubesc mama și care dovedesc aceasta prin faptul că învață bine și sînt disciplinați. Am subliniat că acești copii își arată recunoștința față de mama lor și i-am dat de exemplu întregii clase.

După aceea, am analizat și exemple de copii care nu-și iubesc mama așa cum ar merita ea. Cazurile au fost sesizate chiar de copii. În încheiere, elevii au desprins ușor concluziile.

Din cele expuse mai sus se poate observa că întreaga oră a fost axată pe metoda discuțiilor sau a convorbirilor etice, care s-au îmbinat în mod organic cu alte metode.

Metoda demonstrativă a completat metoda discuțiilor și a expunerii, prin prezentarea și intuirea materialului didactic (fotomontajul „*Dragoste de mamă*").

Am folosit și procedeul aplicării celor însușite la situația concretă a clasei, cu exemple de copii care-și iubesc mama și cu exemple de copii care nu prețuiesc deajuns dragostea mamei lor.

Desfășurarea orelor de dirigenție la clasele mici trebuie studiată cu multă atenție. Întotdeauna îmi fixez un plan de desfășurare, care constă din cîteva idei principale, pe baza cărora desfășor ora.

De exemplu, ora cu tema „Să-i respectăm pe bătrîni", am desfășurat-o după următorul plan: 1) Ce înseamnă a respecta pe bătrîni?; 2) De ce trebuie să-i respectăm?; 3) Cum îi respectăm?; Exemple de copii care-i respectă pe bătrîni; 4) Citirea și comentarea lecturii „Fiii" de L. Tolstoi; 5) Concluzii: să-i respectăm pe bătrîni, pentru că ei sînt buni, înțelepți și au muncit mult pentru noi; să-i ajutăm la nevoie, să-i salutăm respectuos, să le ascultăm sfaturile.

Tema „Păstrarea avutului obștesc" am desfășurat-o după următorul plan: 1. Ce se înțelege prin avutul obștesc?; 2) Păstrarea avutului obștesc, una dintre regulile școlare; 3) Cum păstrează elevii avutul obștesc, exemple din clasă; 4) Concluzii: partidul a pus la dispoziția oamenilor muncii școli, spitale, teatre, cinematografe, parcuri, pe care aceștia trebuie să le păstreze și să le îngrijească; elevii trebuie să păstreze mobilierul curat, să nu-l taie cu briceagul, să păstreze curățenie în clasă, căci în felul

acesta ei respectă și munca tovarășilor îngrijitori din școală.

În legătură cu desfășurarea acestei ore s-a ridicat întrebarea: în ce parte a lecției se face lectura? Lectura o folosesc în acea parte a orei în care se simte necesitatea ei. Cîteodată, am folosit-o chiar în ultima parte a orei, după analiza unui șir de fapte și exemple, cum a fost, de pildă, la tema „Să-i respectăm pe profesori", în care, după ce am stabilit de ce trebuie să-i respectăm pe profesori și cum trebuie să-i respectăm și după ce am dat exemple de elevi care-i respectă pe profesori, am încheiat cu o lectură din care elevii au desprins un exemplu de respect față de învățător. La fel am procedat și cu tema „Voi scrie din ce în ce mai bine".

Altădată, am început cu lectura, ca de exemplu la temele „Dragoste de mamă" și „Noi lucrăm în colectiv". Am căutat ca lecturile folosite să fie la nivelul înțelegerii elevilor. Uneori, o lectură cu un conținut mai greoi am adaptat-o în așa fel, încît să fie înțeleasă, înlocuind unele cuvinte mai grele cu expresii accesibile elevilor mici; alteori, am ales din lectură numai fragmentele oglindind trăsăturile esențiale ale noțiunii morale care trebuia formată la elevi. De exemplu, din lectura „Domnu Trandafir" de M. Sadoveanu am ales fragmentul din care se desprinde dragostea și respectul marelui scriitor față de învățătorul său. De obicei, am folosit numai cîte o lectură în desfășurarea unei ore.

La tema „Să ne ajutăm la nevoie" am folosit însă două lecturi scurte, care m-au ajutat să desprind învățături prețioase, și anume lectura „Frunzele albastre" (în care se vorbește despre o fetiță care nu și-a ajutat prietena la nevoie) și lectura „Prietenie" (în care se vorbește despre un băiat care și-a ajutat prietenul la nevoie). După ce s-au comentat cele două lecturi, s-a făcut o comparație și o caracterizare a celor doi eroi principali. În urma discuțiilor, s a conchis că elevii trebuie să ia exemplu de prietenie de la Răducu, copilul care și-a ajutat prietenul la nevoie și care a dat dovadă de adevărată prietenie.

În alte ocazii, în afară de lectură am folosit versuri. Astfel, la tema „Iubiți florile", pentru a trezi dragostea elevilor față de natură, am ales poeziile: „Sună ghiocel" de A. Toma, „Seară de vară" de G. Coșbuc, „Dor de călătorie" de V. Alecsandri, „Furtuna" de Șt. O. Sosif, în care poeții descriu florile în cuvinte alese. Cu prilejul temei „Păsărelele, prietenele noastre", am citat din „Vestitorii primăverii" de G. Coșbuc versurile din care se desprinde dragostea poetului pentru păsărele.

De multe ori, am folosit și articole din ziare, în special atunci cînd am avut teme legate de muncă.

Un alt procedeu pe care l-am folosit întotdeauna este acela de a face apel la cunoștințele elevilor pe care caut să le valorific. Datorită mijloacelor moderne de culturalizare a maselor, elevii posedă adeseori un bagaj de cunoștințe pe care nici nu-l bănuiam. Voi ilustra această observație prin cîteva exemple: astfel, atunci cînd le-am vorbit elevilor despre luptele din februarie 1933, elevul M. T. mi-a dovedit că știa în mare măsură mersul acelor evenimente, a povestit cum tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a fost arestat și judecat la tribunalul din Craiova. Apoi, vorbindu-se despre Vasile Roaită, elevul N. N. a spus numele multor comuniști care și-au dat viața în lupte: Filimon Sîrbu, Ilie Pintilie, I. C. Frimu.

De asemenea, la ora de dirigenție cu tema „Viața muncitorilor în trecut și astăzi", elevul C. B. a arătat că muncitorii, cînd nu mai puteau răbda, manifestau pe străzi cerîndu-și drepturile.

Din cele expuse mai sus, vreau să arăt că este bine să cunoaștem bagajul de cunoștințe al elevilor, pentru a-l valorifica și a-l îmbogăți cu noi cunoștințe în domeniul respectiv.

Am mai folosit și un alt procedeu și anume axarea unor teme pe cunoștințele însușite la limba romînă. De exemplu, la ora

cu tema „1 Mai", pentru a ilustra munca de construire a socialismului, elevii și-au reamintit conținutul lecțiilor: Tatăl meu, Tatăl lui Mihăiță; în alte situații am dat exemple de lecții care ilustrează munca copiilor: În livadă, Cireșe gustoase, sau de lecții din care se desprinde grija Partidului pentru copii: 1 Iunie, În tabără, de lecții din care se desprinde necesitatea spiritului tovărășesc: Prietenie, Doi școlari etc.

O altă preocupare pe care o am în ținerea temelor cu conținut etic este aceea de a cultiva la elevi emoții și sentimente, scop nu prea greu de realizat, avînd în vedere că micii începători sînt deosebit de emotivi și că emoțiile lor se caracterizează printr-o trecere bruscă de la bucurie la tristețe și invers. Caut să le trezesc nu atît emoții care sînt de scurtă durată, ci să le cultiv și să le educ întotdeauna sentimentele morale.

Educarea sentimentelor nu se face pe calea explicării sentimentelor pe care copilul trebuie să le trăiască sau să nu le trăiască, ci trebuie să creăm situații în care ele să fie traduse în fapte. Astfel, trebuie să le arătăm că prietenia se dovedește prin fapte — ajutor la nevoie, că dragostea de țară se dovedește prin muncă, iar dragostea pentru frumos prin întreținerea frumosului.

La temele cu conținut etic am reușit, într-o mare măsură, să trezesc la elevi emoții și sentimente. Cu prilejul temei „Să-i respectăm pe profesorii noștri", citind fragmente din lectura „Domnu Trandafir", elevii au rămas foarte impresionați că marele scriitor nu-l uitase pe fostul său învățător și că după mulți ani mergea la mormîntul acestuia.

La fel s-a întîmplat și cu ocazia lecturii „Căprioara" de E. Gîrleanu, care i-a impresionat pînă la lacrimi.

La ora cu tema „8 Martie", vorbindu-le elevilor despre lupta femeilor în trecut, pentru cîștigarea drepturilor, un puternic ecou l-a avut citirea scrisorii adresate de către Olga Bancic fetiței sale, înainte de a fi ucisă.

Aceasta nu înseamnă însă că numai atunci cînd avem lecturi cu conținut emoțional putem trezi emoții și sentimente. Cînd nu am astfel de lecturi, caut totuși să aduc ceva nou în desfășurarea orei — momente plăcute, atractive — fie printr-o lectură frumoasă, fie prin folosirea unui material intuitiv cu scene care să impresioneze sau cu exemple frumoase din care se pot trage învățături, cu exemple bine alese, care să le producă elevilor plăcere. Caut ca întotdeauna să creez o atmosferă de voie bună sau de duioșie, printr-o povestire caldă, apropiată elevilor.

Dar scopul temelor cu conținut etic nu *poate fi atins numai în ora respectivă*. Nu mă mulțumește numai faptul că elevii au rămas impresionați, ci caut să urmăresc rezultatele *în mod practic*, atît *în ceea ce privește* formarea deprinderilor, cît și în cea ce privește educarea sentimentelor. Astfel, am observat, după discutarea temei „Cum să ne jucăm în recreație", că am reușit să-i deprind ca în pauze să-și organizeze jocuri plăcute, cu responsabili de joc, care să-i antreneze pe toți în joc. Timp de o săptămînă, zi de zi, elevii se jucau frumos, veneau organizați din recreație, cu rîndul. După un timp, se pare că începuseră să se mai plictisească. Desigur că și jocurile trebuiau să varieze, să-i distreze. Atîta timp cît m-am ocupat personal de problema aceasta, lucrurile au mers bine; trebuia deci să insist. Formarea unei deprinderi se face în principal prin repetarea unor acțiuni, prin exerciții, nu atît pe bază de explicații și de lămuriri date de educator.

Cele mai bune rezultate în acest sens mi le-a dat tema „Să nu întîrziem de la ore", după care am observat că rareori se mai *întîmpla ca un elev să mai* întîrzie la ore. Am reușit să formez opinia clasei în așa fel, încît acum toată clasa este foarte nemulțumită, atunci cînd se întîmplă ca un elev să întîrzie. De pildă, elevul V. F. a cerut o pedeapsă severă pentru un coleg care a întîrziat și a deranjat ora, uitînd că timpul este prețios.

În concluzie, găsesc că nu este suficient să se trezească emoții și sentimente la elevi, ci trebuie să se urmărească cu regularitate cum se aplică regulile de conduită, cum își respectă ei angajamentele luate în ora de dirigenție.

În acest scop, obișnuiesc ca după o oră de dirigenție să-mi notez observațiile, pentru a-mi da sema în ce măsură scopul lecției a fost îndeplinit.

O deosebită importanță în dezvoltarea sentimentelor morale o are justa organizare a colectivului de elevi. O temă care m-a ajutat la atingerea acestui scop a fost „Noi lucrăm în colectiv". În primul rînd, am organizat o discuție, pentru a afla ce știu ei despre colectiv. Am observat că nici un elev nu cunoștea adevăratul sens al cuvîntului. O fetiță care locuise în mediul sătesc mi-a spus că prin colectiv se înțelege o gospodărie colectivă. Pentru a putea explica mai ușor noțiunea de colectiv, am găsit de cuviință să le citesc lectura „Ce este colectivul", în care se arată cum elevii din clasa a II-a au ajutat la căratul lemnelor în magazia școlii. Din discuția ce a urmat, s-a desprins că munca s-a făcut repede și bine, pentru că elevii au lucrat toți laolată, uniți în colectiv.

— „Voi ați putea să-mi dați și alte exemple de elevi care muncesc în colectiv?", am întrebat eu, punîndu-i astfel în situația să observe că și ei muncesc în colectiv. După mai multe întrebări ajutătoare (nu era chiar simplu de răspuns la întrebare), elevul T. D. a sesizat: „Chiar noi muncim în colectiv".

— „Cum muncim noi în colectiv?", am întrebat din nou.

— „Învățăm să citim, să scriem, să socotim", a răspuns același elev.

— „Foarte bine, am spus, să știți de astăzi înainte că noi formăm colectivul clasei I A și că noi muncim uniți în colectiv". Mi-au mai dat apoi exemple și de alte colective de elevi: clasele I B, C, D etc.

Am căutat după aceea să lărgesc noțiunea de colectiv. Un elev a arătat că și muncitorii lucrează în colectiv. Spre ilustrare, am prezentat aspecte de muncă, din care se vedea că muncitorii lucrează în fabrici, în mine, în uzine, iar țăranii muncesc pe ogoare uniți în colectiv. Le-am spus că atît muncitorii, cît și țăranii, muncesc în colectiv repede și bine, că depășesc planul de lucru. Așa se muncește în colectiv. Pentru a ilustra această afirmație, le-am citit din ziarul „Scînteia" articolul „Fiecare întreprindere cu planul îndeplinit". Apoi, am întrebat:

— „De ce muncitorii au îndeplinit planul înainte de termen?".

— „Fiindcă muncesc în colectiv", a răspuns elevul V. F.

Le-am vorbit atunci și despre întrecerile inițiate în cinstea sărbătoririi zilei de 23 August 1964 și i-am întrebat:

— „Deci, ce exemplu trebuie să luați de la muncitori și țărani?".

— „Să muncim și noi la fel ca ei", a răspuns elevul N. C.

Am trecut apoi la analizarea situației din clasă. Din observațiile făcute chiar de elevi, s-a desprins faptul că mai sînt unii elevi rămași în urmă la învățătură și că pentru a fi un colectiv fruntaș, trebuie să fie uniți, să se ajute între ei, să nu mai existe elevi rămași în urmă la învățătură.

Concluziile din lecție au fost ușor desprinse. Astfel, la sfîrșitul orei, mulți elevi și-au afirmat dorința să-i ajute pe colegii rămași în urmă la învățătură, iar pe parcurs ei s-au arătat mai preocupați, nu numai de propria lor conduită, ci și de a celorlalți colegi. De atunci ei se bucură cînd unul din ei ia o notă mare și se întristează dacă altul ia o notă mică, sau dacă întîrzie de la ore, nu atît pentru că acesta a luat o notă mică, ci pentru că e vorba de clasa întreagă.

În concluzie, consider, că pentru ca orele de dirigenție pe teme etice să-și poată aduce contribuția în ceea ce privește realiza-

rea sarcinilor educației comuniste, este necesar ca ele să fie bine organizate, să fie judicios planificate, să urmărească un scop bine precizat, să se desfășoare cu ajutorul unor metode și procedee adecvate și bine îmbinate, să constituie un mijloc important de educație în cadrul întregului proces instructiv-educativ al școlii.

Inv. FILOFTEIA MIHALACHE

REALIZAREA PREGĂTIRII FIZICE GENERALE ÎN CADRUL LECȚIILOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ LA CLASELE V—VIII

În educația multilaterală a tineretului, în pregătirea lui pentru viață, pentru producție o mare contribuție aduce educația fizică, care astăzi, atît în școala de 8 ani, cît și în școala medie de cultură generală, este un obiect obligatoriu.

Pregătirea fizică generală a tineretului, precum și formarea deprinderilor motrice necesare în viață, în producție se realizează atît în cadrul lecțiilor de educație fizică, cît și în cadrul activităților în afară de clasă și extrașcolare.

Lecțiile de educație fizică rămîn însă forma principală care asigură pregătirea fizică generală, urmărind să dezvolte la elevi calitățile fizice de bază, să le formeze o ținută corectă și o serie de deprinderi de mișcare cu caracter aplicativ, precum și pregătirea pentru muncă, ele avînd menirea de a le forma calități ca: promptitudinea, disciplina, deprinderile de igienă individuală și colectivă.

În scopul acesta, se recomandă ca în cadrul lecțiilor de educație fizică să se folosească cît mai mult exercițiile fizice cu obiecte ca: mingi, coarde. Exercițiile cu aceste obiecte constau, de regulă, în mișcări ca cele de a apuca, a ține, a legăna, a arunca la țintă, a prinde, a lovi, a se feri de lovire etc., care sînt aproape identice cu mișcările din viața de toate zilele, precum și din activitatea de muncă.

Ștafetele aplicative care cuprind: echilibru, transport de greutăți, tîrîre, tras la țintă, escaladări etc. au un caracter aplicativ utilitar, dezvoltînd simțul echilibrului, perseverența în învingerea greutăților, curajul, stăpînirea de sine, îndemînarea, coordonarea mișcărilor, iar dacă sînt făcute într-un cadru bine organizat, sub formă de întrecere, ele pot avea și un caracter educativ, dezvoltînd dragostea de a acționa în colectiv, spiritul tovărășesc de echipă, cinstea și alte calități de viață și de caracter.

Sub aspect fiziologic, folosirea acestor exerciții în jocuri aplicative contribuie la o mai bună funcționare a aparatelor circulator și respirator, a diferitelor organe, atrage în muncă mai mulți centri nervoși din scoarța cerebrală, formează diferite stereotipuri dinamice care, cu ajutorul procesului de transfer, pot fi folosite în viața de toate zilele, în muncă.

Prin practicarea acestor exerciții (ștafete, jocuri, exerciții cu obiecte), elevii își dezvoltă capacitatea de a-și coordona mișcările brațelor și ale picioarelor, care este necesară și caracteristică pentru mînuirea diferitelor unelte moderne mecanizate cu care tot mai mult se înzestrează industria noastră.

Pentru realizarea sarcinilor arătate mai sus — ce revin lecțiilor de educație fizică — la clasele V—VIII se folosește mijlocul de bază al educației fizice și anume exercițiul fizic sub formă de gimnastică, atletism, jocuri. Nu trebuie însă ignorate nici celelalte mijloace, ca factorii naturali (apa, aerul, soarele) și nici factorii igienici.

Gimnastica, prin numărul mare de exerciții, contribuie la dezvoltarea fizică generală, la formarea deprinderilor de mișcare și la educarea calităților fizice.

În afară de aceasta, gimnastica formează o ținută corectă, contribuie la restabilirea

funcțiilor unor organe, la corectarea unor deficiențe fizice.

Gimnastica cuprinde mai multe forme, determinate de multiplele cerințe ale pregătirii tineretului, ale pregătirii oamenilor muncii pentru muncă și pentru apărarea patriei.

Gimnastica de bază are ca scop pregătirea fizică generală și anume dezvoltarea și coordonarea aparatului locomotor, dezvoltarea calităților fizice de bază, a deprinderilor motrice de bază, însușirea bazelor generale ale mișcărilor, folosirea largă și variată a deprinderilor și calităților fizice în condiții diferite.

Conținutul gimnasticii de bază îl formează următoarele grupe de exerciții, care contribue la pregătirea fizică generală: exerciții de front (formații de adunare și de marș, poziția, alinieri, întreceri, mers, alergare), exerciții de dezvoltare fizică generală (cu aparate portative, fără aparate, exerciții cu banca de gimnastică, pe banca de gimnastică, la scara fixă, mișcări simple, combinate etc.), cățărări, escaladări, tracțiune, echilibru, transport de greutăți, tîrîre, aruncări și prinderi, alergări; elemente de gimnastică sportivă, exerciții acrobatice, sărituri peste aparat, pe aparat, sărituri în sprijin (capra) etc., precum și jocuri cu îmbinarea acestor exerciții aplicative și diferite ștafete în cadrul jocurilor dinamice.

Aceste grupe de exerciții își au rolul lor bine determinat în cadrul lecțiilor și importanța fiecăreia în parte nu trebuie subestimată.

Exercițiile de front marchează începutul organizat al lecției, dar pot fi folosite pe întreg parcursul lecției, în deplasări, la schimbările de formație sau atunci cînd profesorul consideră că este necesar să concentreze atenția elevilor. Valoarea instructivă și estetică a exercițiilor de front trebuie înțeleasă ca o pregătire a elevilor pentru viață, pentru educarea disciplinei, a unei ținute corecte și nu ca o pregătire fizică îngustă.

Exercițiile de dezvoltare fizică generală vor fi eficiente numai în cazul în care vor fi executate cît mai corect. Insistăm în mod deosebit asupra acestui aspect, întrucît în multe cazuri conținutul, structura și executarea lor sînt orientate în scopul exclusiv al încălzirii generale a organismului, deși însăși noțiunea de dezvoltare fizică generală include ideea de dezvoltare armonioasă a întregului corp.

Dată fiind frecvența devierilor coloanei vertebrale, exercițiile de întindere nu trebuie să lipsească din nici o lecție.

Exercițiile cu obiecte ca mingi, bastoane, corzi, contribuie la precizia mișcărilor mîinilor și brațelor, la îmbunătățirea mobilității articulare.

Exercițiile de echilibru, acrobatice, prin trecerea corpului în diferite poziții neobișnuite, dezvoltă în mod deosebit orientarea în spațiu și curajul. Exercițiile acrobatice, ale căror cerințe materiale sînt foarte reduse, se pot executa în orice școală.

Atletismul cuprinde elemente de mișcare naturală accesibile tuturor elevilor. Prin varietatea probelor, atletismul asigură o armonioasă dezvoltare fizică a corpului și este considerat ca un sport de bază, căruia trebuie să i se acorde toată atenția în școală.

Probele atletice care pot fi predate în cadrul lecțiilor de educație fizică sînt alergările, săriturile în înălțime și lungime și aruncarea mingilor de oină.

Studierea anumitor procedee tehnice la lecții se face în scopul însușirii unor mișcări cît mai degajate și economicoase din punct de vedere al efortului fizic și nu în scopul obținerii de performanțe înalte. Dar, însușirea elementelor de bază ale tehnicii unei probe atletice dă posibilitatea oricărui elev de a executa mișcările la un anumit nivel de cerințe, care să exprime gradul de pregătire fizică pe care profesorul și-l propune să-l atingă cu elevii.

Învățarea alergărilor are drept scop mărirea randamentului mișcării naturale, deprinderea unui pas alergător cît mai favorabil pentru obținerea rezistenței și vitezei în alergările de viteză. Pentru aceasta este necesar ca profesorul să înceapă pregătirea

și instruirea cu învățarea respirației corecte. În ce constă această învățare?

Profesorul — prin discuție — arată importanța unei respirații corecte, care duce la întărirea sănătății copiilor, demonstrînd în ce constă expirația și inspirația corectă în alergare sau pe loc. După ce elevii execută cele explicate și demonstrate, se trece la învățarea alergării corecte. Pentru aceasta se pot folosi diferite materiale intuitive, ca: cercuri, linii desenate pe podea sau pe pămînt, culoare înguste, șnururi agățate de-a lungul culoarului din doi în doi metri pentru exerciții privind ținuta corectă a capului. De asemenea, pentru însușirea corectă a alergărilor se pot face diferite exerciții, ca de exemplu atingerea mingii cu genunchii, sărituri în „pas" peste șanț (50—60 cm) și altele.

Învățarea tehnicii celor două sărituri fundamentale — în lungime și în înălțime — va fi precedată de o revedere generală a elementelor săriturii naturale.

La învățarea săriturii în lungime se recomandă să se învețe întîi săritura în lungime prin „ghemuit", pentru însușirea și perfecționarea elementelor comune diferitelor procedee tehnice și apoi să se treacă la învățarea săriturii „întinse". Săritura ghemuită reprezintă tendința naturală a majorității începătorilor cînd sar în lungime și creează minimum de dificultăți în învățare.

La predarea săriturii în înălțime se va folosi procedeul prin pășire. Învățarea săriturii în înălțime va fi precedată de o scurtă etapă de acomodare, constînd în exerciții simple și care au ca scop să obișnuiască elevii cu elementele principale ale săriturii în înălțime. Astfel se va obține o pregătire tehnică minimă, familiarizarea cu proba, ca bază pentru etapa următoare de însușire a procedeelor tehnice. Învățarea diferitelor procedee tehnice se face pe etape, în mod progresiv.

Probele de aruncări sînt foarte utile, atît din punct de vedere al influenței pe care o au asupra dezvoltării organismului, cît și din punct de vedere practic. Deprinderea de aruncare lipsește, în general, la fete. Pentru a forma îndemînarea și deprinderea de a arunca se recomandă să se facă exerciții de aruncare cu mingi de oină, de handbal, mergîndu-se pînă la proba atletică de aruncare cu greutatea.

Paralel cu învățarea tehnicii aruncării, este necesar să se dezvolte în mod corespunzător și alte calități fizice, un accent deosebit trebuind să se pună pe dezvoltarea vitezei și a detenței.

În vederea dezvoltării calităților necesare pentru aruncări, se recomandă jocurile dinamice cu elemente ajutătoare.

Putem folosi două feluri de jocuri: unele pentru dezvoltarea calităților fizice, altele pentru formarea deprinderilor motrice necesare aruncărilor.

Pentru dezvoltarea vitezei se folosesc jocurile — ștafete cu alergări și sărituri cu obiecte grele (mingile umplute) și cu obiecte ușoare sau fără obiecte (distanța 10—30 m).

Pentru dezvoltarea mușchilor picioarelor și a vitezei, la elevii clasei a V-a, se introduc ștafetele cu sărituri pe ambele picioare, cu împingerea numai din talpă (picioarele întinse), cu tragerea genunchilor sus, înainte și sărituri pe un picior.

Mersul în mîini (roaba) — distanța 6—10 m — se folosește pentru dezvoltarea mușchilor brațelor și ai umerilor (începînd din clasa a V-a).

Pentru întărirea mușchilor spatelui și ai umerilor se folosesc ștafetele cu aruncarea mingilor umplute de diferite greutăți (1—5 kg), din semighemuit, cu aplecarea ușoară a trunchiului înainte.

Se mai folosesc, de asemenea, jocurile care dezvoltă simțul echilibrului, ca „Lupta cocoșilor" sau jocuri cu împingerea mingii umplute (1—3 kg), sărind pe un picior, cu schimbul pe celălalt picior sau pe ambele, în semighemuit.

Sînt indicate și jocurile ștafete cu aruncarea mingii umplute (1—3 kg), întîi cu împingerea obișnuită de pe loc, apoi din ușoară alergare. Pentru acest joc clasele se

împart în 4—6 echipe, elevii fiind așezați în flanc cîte unul. Pe zid, la o înălțime de 3, 4, 5, m de la podea, în fața fiecărei echipe se desenează cîte un cerc-țintă cu diametrul de 30—50 cm. La comandă, se începe aruncarea. După ce mingea a fost aruncată, jucătorul se retrage înapoi și locul se ocupă de următorul.

La primele lecții se urmărește executarea corectă a mișcării de aruncare și exactitatea nimeririi la țintă, iar la următoarele lecții se va urmări iuțeala cu care se întorc jucătorii la poziția inițială. Jocul se repetă de 4—6 ori. Greutatea mingii, mărimea ei și înălțimea la care este desenat cercul se măresc treptat.

Pentru fixarea deprinderii unei aruncări precise la țintă se folosește și jocul „Mingea prin șir". Echipele se așază față în față la o distanță de 6—12 m, iar intervalul dintre jucători este de 0,5 m; aruncarea se efectuează cu o mînă sau cu ambele, mingea avînd greutatea de 1 kg. Trebuie să se arunce în așa fel, ca mingea să treacă prin șirul din față, fără a atinge nivelul picioarelor jucătorilor mai sus de genunchi.

O variantă a gimnastici de bază este și *gimnastica de înviorare* sau gimnastica făcută înainte de ore, care pregătește organismul copilului pentru activitatea pe care o va desfășura, îl călește, îl face vioi și rezistent.

Aceste exerciții trebuie să se facă într-o anumită succesiune. De pildă, întîi exerciții de întindere (care contribuie la îndreptarea coloanei vertebrale, la o mai bună circulație a sîngelui și la dezvoltarea mușchilor brațelor, ai picioarelor, la mobilitatea articulară), apoi exerciții de trunchi (pentru fortificarea mușchilor abdomenului și ai spatelui), alergări și sărituri.

Desfășurarea acestei activități se face în felul următor:

La școlile cu internat, la sculare, copiii — echipați în maiou, chiloți, pantofi de gimnastică — ies în curte (pe timp frumos), se grupează pe dormitoare sau pe clase și efectuează timp de 10—15 minute exerciții, din care nu vor lipsi exercițiile de întindere, de relaxare, de respirație, exerciții care să cuprindă toate părțile corpului, precum și un joc dinamic cunoscut. Aceste complexe de exerciții se vor schimba din două în două săptămîni și vor fi conduse de elevii mai buni din clasele VII—VIII, instruiți și pregătiți în prealabil de către profesorul de educație fizică sau de instructorii de pionieri. Pe timp urît, aceste exerciții se vor efectua în încăperi cu ferestrele deschise.

La școlile fără internat, copiii vor veni la școală cu 15 minute mai devreme și, grupați pe clase sau pe grupe de clase (I—II; III—IV; V—VI; VII—VIII) vor efectua gimnastica de înviorare, fiind conduși, de asemenea, de elevi și supraveghiați de profesorul de serviciu sau de unul din cadrele didactice care are prima oră.

La întărirea sănătății și la dezvoltarea fizică generală contribuie și *recreațiile organizate.*

S-a observat la unele școli că atunci cînd în timpul recreației mari copiii stau liniștiți, citesc, discută sau se joacă liniștit (jocurile statice), după ce trec în clasă, imediat se acomodează cu munca, sînt disciplinați, atenți, însă această stare durează doar 5—10 minute, după care se observă la ei o nerăbdare, sînt neatenți, își însușesc cu greu materialul nou explicat, pe cînd copiii care participă la jocuri dinamice, vioaie, atractive, trec la clasă bine dispuși și toată ora capacitatea lor de muncă se păstrează ridicată, sînt atenți.

Este bine să se organizeze jocuri la care să participe toți copiii, adică să se aleagă jocuri cunoscute și îndrăgite de copii, cu reguli mai puține, iar participarea să fie benevolă. Participarea, însă, a cît mai multor copii depinde de felul în care sînt organizate aceste jocuri. De obicei, jocurile sînt conduse de către înșiși copiii, fiind supravegheați de elevii claselor mai mari sau de profesorii de serviciu.

În timpul recreației mari, în afară de jocuri, se pot organiza mici întreceri cu ele-

mente atletice (tragere la țintă) sau întreceri de îndemînare (cu bastoane, steguleţe), jocuri cu mingea de cauciuc (lovirea de perete cu întoarceri şi prindere sau alte mişcări executate înainte de a o prinde), precum şi multe alte exerciţii distractive care contribuie, în ansamblul lor, atît la dezvoltarea fizică, cît şi la o bună dispoziţie înaintea lecţiei care urmează.

Gimnastica acrobatică cuprinde exerciţii complexe, în conţinutul cărora intră exerciţiile cu rotaţie (rostogolire, răsturnări) sau echilibru (stînd pe mîini, în cap, exerciţii în doi, piramidele şi altele). Acrobatica dezvoltă forţa, îndemînarea, viteza şi capacitatea de a conduce, şi de a dirija aparatul motor, antrenînd, în acelaşi timp, organele de echilibru.

La clasele V—VIII, profesorul trebuie să-şi îndrepte atenţia şi asupra gimnasticii artistice, cu diferite obiecte (eşarfe, cercuri, corzi etc.) şi fără obiecte. Sarcina ei este dezvoltarea fizică multilaterală şi perfecţionarea măiestriei în execuţia mişcărilor.

Îmbinarea mişcărilor cu muzica contribuie la coordonarea înaltă şi la expresivitatea mişcării. Gimnastica artistică este specifică fetelor şi reprezintă un mijloc de bază în educaţia fizică a acestora.

Realizarea celor mai bune rezultate depinde de exersarea sistematică, precum şi de participarea la diferite întreceri şi concursuri, în cadrul şcolii şi în afara ei.

Jocul este, de asemenea, un mijloc larg răspîndit de la vîrsta fragedă pînă la vîrsta înaintată. El este un derivat al activităţii sociale de muncă şi reflectă realitatea. Jocul este o activitate conştientă, specifică oamenilor. În joc, realitatea înconjurătoare se reflectă în mod creator. Cel care joacă are o atitudine activă, creatoare, are o participare vie, conştientă; jocul nu este numai o simplă imitare a realităţii înconjurătoare.

Prin particularităţile lor, jocurile se deosebesc de celelalte mijloace ale educaţiei fizice şcolare: gimnastica, sportul şi turismul.

Aceste particularităţi sînt:

a) subiectul jocului de mişcare determină dezvoltarea acţiunilor de joc, rolul şi locul fiecărui jucător;

b) schimbarea permanentă a situaţiilor de joc necesită din partea jucătorilor acţiuni motrice creatoare şi folosirea de mijloace variate pentru realizarea subiectului de joc;

c) acţiunile motrice, calităţile fizice, morale şi de voinţă ale jucătorului se manifestă în timpul jocului simultan şi complex, însoţite fiind de un element emoţional profund;

d) în desfăşurarea jocurilor de mişcare sînt prezente elemente de întrecere, care îngreuiază considerabil dozarea şi acţiunile jucătorilor şi care numai în parte pot fi îngrădite în regulile de joc.

Aceste particularităţi se manifestă într-un grad şi mod deosebit de variat în diferitele jocuri de mişcare, în funcţie de conţinutul concret al jocului. Datorită acestor particularităţi, în procesul educaţiei fizice jocurile trebuie îmbinate cu gimnastica, sportul şi turismul, fiindcă numai astfel ele vor contribui din plin la realizarea sarcinilor stabilite în programele de educaţie fizică pentru clasele V—VIII.

Jocurile se clasifică în: jocuri de mişcare, pregătitoare şi sportive.

Jocurile de mişcare pot fi individuale şi colective dintre care, în procesul educaţiei fizice la clasele V—VIII, cele mai des folosite sînt cele colective.

Jocurile de mişcare elementare trebuie folosite din plin la fiecare lecţie de educaţie fizică, în cadrul gimnasticii de înviorare, în excursii, în tabere etc. Ele trebuie efectuate în cadrul activităţilor din sala de gimnastică, din sala de clasă şi în aer liber, în tot timpul anului, cu elevii din toate clasele.

În şcoală se folosesc îndeosebi jocurile pregătitoare cu reguli mai numeroase şi mai complicate, avînd drept scop însuşirea tehnicii şi acţiunilor tactice specifice diferitelor ramuri de sport (de exemplu: jocul pregătitor pentru însuşirea passei la volei, jocul pregătitor cu aplicarea aruncării mingii la poartă în jocul de handbal în 7 etc.).

Jocurile pregătitoare vor fi folosite începînd din clasa a III-a, în vederea ușurării însușirii bazelor tehnice și tactice ale jocurilor sportive.

Jocurile sportive — pe lîngă conținutul foarte bogat — au mai multe reguli și sînt mai complicate. Prin aceste jocuri, prevăzute în programele școlare (cl. V—VIII), se urmărește pregătirea fizică generală și specială la un nivel corespunzător. Din ele fac parte jocuri ca: oină, handbal, volei, fotbal, baschet.

La învățarea fiecăruia din jocurile mai sus menționate, profesorul va începe cu elementele cele mai simple, folosind o serie de exerciții ca: prinderea, aruncarea, pasarea, dribling etc., sub formă de jocuri pregătitoare și în diferite formații trecînd treptat la însușirea jocului în întregime și la practicarea lui în condiții de teren, de joc de echipă.

În procesul educației fizice, jocurile de mișcare trebuie să aibă și un caracter educativ.

Asigurarea unei pregătiri fizice generale se realizează printr-o lecție bine organizată la un nivel înalt al măiestriei pedagogice, adică printr-o lecție eficientă.

Eficiența unei lecții depinde de factori multipli, dintre care amintim: condițiile bazei materiale, inventarul sportiv, instalațiile.

În afară de aceste condiții specifice obiectului educației fizice, amintim și altele mai importante ca: în predarea materialului nou, profesorul trebuie să se sprijine pe materialul anterior bine însușit; în cadrul lecției să se respecte principiile didactice; să se asigure densitatea lecției; să se dozeze efortul fiziologic etc.

Dintre condițiile realizării unei lecții eficiente, ne vom opri la densitatea lecției, deoarece de această condiție depinde într-o mai mare măsură eficiența lecției de educație fizică. Prin densitatea lecției se înțelege gradul de folosire rațională a timpului destinat lecției. Se cunosc următoarele forme: cînd timpul s-a cheltuit pentru demonstrare și explicare, pentru odihna necesară, pentru acțiuni organizatorice ajutătoare (schimbare de formații, fixarea aparatelor etc.), atunci densitatea poartă denumirea de densitate generală a lecției, iar cînd timpul este folosit pentru executarea propriu-zisă a exercițiilor, rezolvîndu-se sarcinile de bază ale lecției ca: întărirea sănătății, formarea de deprinderi etc. densitatea poartă denumirea de densitate metodică și, de fapt, depinde de organizarea și de desfășurarea lecției.

În acest scop, profesorul va respecta următoarele condiții:

a) pauzele între exerciții să fie pe cît posibil eliminate (sau cît mai scurte);

b) demonstrarea și explicarea exercițiilor să fie cît mai clare și mai concise;

c) să folosească aparate de tip colectiv (scară fixă, bănci) în locul celor individuale;

d) să asigure ordinea și disciplina.

În afară de aceasta, pentru mărirea densității lecției se recomandă: a) împărțirea grupei în subgrupe pentru sărituri sau alte activități; b) la lecția de gimnastică sportivă, de pildă, folosirea simultană a cîtorva aparate de același gen, executarea simultană a exercițiilor, în loc ca acestea să se facă pe rînd.

Iată cîteva exemple. Pentru învățarea startului de jos elevii sînt împărțiți în grupe de cîte 10—15. După ce elevii și-au „însușit" mișcarea, clasa se împarte în grupe de cîte 3 elevi, pentru a putea fi mai bine observați și corectați. În felul acesta, fiecare elev va porni din start de 8—10 ori. Este recomandabil să se îmbine două elemente: aruncarea și alergarea de viteză. De exemplu, clasa se împarte în două grupe aliniate una în spatele celeilalte. Elevul din primul șir aruncă obiectul (mingea de oină, greutatea etc.), apoi, luînd startul de jos, aleargă pînă la locul unde a căzut obiectul aruncat, îl ia și se întoarce, în pas alergător, așezîndu-se în spatele jucătorului care se pregătește de aruncare (elevul din al doilea șir, care, între timp, a trecut în primul șir, luîndu-i locul).

De asemenea, se pot efectua sărituri în lungime și înălțime, folosindu-se pentru aceasta o groapă de sărituri cu nisip, avînd o lungime de cel puțin 9 m; în felul acesta toată clasa va lucra deodată.

Sînt cu totul contraindicate așteptările de durată lungă la vreun aparat sau pentru executarea unei sarcini. Datorită necesității fiziologice de a se mișca, copiii de obicei, în astfel de situații, își pierd răbdarea, devin neatenți, indisciplinați, strică formația. Profesorul intervine, se pierde din timpul prețios pentru muncă, pentru darea explicațiilor și pentru corectarea execuției mișcărilor. Eficiența unei astfel de lecții este minimă. Elevii, în urma unei asemenea lecții, în loc să simtă „bucuria musculară", simt oboseala neuro-musculară.

În școlile în care lipsesc sălile de gimnastică, lecțiile de educație fizică se desfășoară, de obicei, și e bine așa, în aer liber. Practica a arătat că din totalul lecțiilor de educație fizică 40% se pot desfășura în aer liber, conținutul lor trebuind să fie cît mai variat și mai bogat. Este indicat ca terenul să fie variat: nisipos, cu zgură, iarbă etc. Nu se admite desfășurarea lecției pe un loc neamenajat.

Sînt utile, avînd un caracter aplicativ, lecțiile desfășurate pe teren variat. Partea pregătitoare va conține diferite exerciții de dezvoltare fizică generală, introduse chiar *din momentul plecării din curtea școlii*: mers alternat cu ușoară alergare (700 metri total). Dozarea mersului și alergării depinde de vîrsta și de pregătirea fizică a elevilor. De regulă, elevii din clasele V—VI pot efectua 200 metri mers, 100 metri alergare, iar cei din clasele VII—VIII 200 metri mers, 150 metri alergare.

Majoritatea exercițiilor se execută din mers: mers în semighemuit, pas tip-til, fandări, mici sărituri, sărituri de pe loc în lungime, pași de dans, răsucirea trunchiului, mișcarea brațelor, a capului etc. Se pot introduce și mici întreceri sub formă de joc: alergări cu opriri la semnal, întoarceri, sărituri din „pas", alergări scurte din startul de jos, aruncări la țintă, sărituri în adîncime, trecerea obstacolelor, trecerea șanțului etc. — toate acestea în timpul deplasării.

În partea fundamentală se fixează și se perfecționează materialul învățat în sală, clasă etc. Partea de încheiere durează aproximativ 8 minute — întoarcerea la clasă. *Întoarcerea se face cu mers alternat cu o* ușoară alergare.

Spre deosebire de mersul alternat cu alergare din partea pregătitoare, în partea de încheiere distanța se reduce, tempoul este mai scăzut, se efectuează cîteva exerciții liniștitoare. Se folosește cîntecul, care obligă pe elevi să mențină o ținută frumoasă, dreaptă.

Lecțiile din timpul iernii vor avea ca scop pregătirea pentru schi (în regiuni muntoase) sau pregătirea fizică generală. Structura lecției în fond nu se schimbă, dar se reduc unele explicații, se mărește densitatea lecției. Se recomandă crossuri, marșuri pînă la 2—2 ½ km pentru clasele V—VI și pînă la 3—3 ½ km pentru clasele VII—VIII. În timpul deplasării se efectuează diferite exerciții de aruncare la țintă, trecerea obstacolelor, jocuri — ștafete cu schiuri („Pe urmele vulpii", „Vînătorul" etc.).

Lecțiile desfășurate pe teren variat se caracterizează, deci, prin varietate mare de mișcări, ceea ce duce implicit la o eficiență maximă a lor, cu alte cuvinte la o pregătire fizică generală din cele mai bune, formînd deprinderile motrice de bază (alergări, sărituri din diferite poziții și peste diferite obstacole — rîpe, șanțuri, gropi — aruncări la țintă cu diferite obiecte). Elevii învață să aplice în situații diferite deprinderile formate, dezvoltîndu-li-se, în același timp, calități ca: viteza, forța, rezistența, îndemînarea.

În cadrul lecțiilor de educație fizică și al altor activități sportive se formează și profilul moral al copiilor, li se dezvoltă unele trăsături, ca: voința, cinstea, perseverența, curajul, atitudinea justă față de muncă etc.

Lector univ. OLGA SUPEK

CARACTERUL INSTRUCTIV-EDUCATIV AL EMISIUNILOR DE TELEVIZIUNE PENTRU COPII ȘI TINERET

Educația și instrucția au devenit astăzi probleme sociale de importanță deosebită. Ele nu mai sînt lăsate numai în seama părinților și școlii, ci sînt realizate și prin colaborarea dintre diferite instituții, prin folosirea unui număr însemnat de mijloace pe care societatea le pune la dispoziție.

Televiziunea este una din aceste instituții, care — prin emisiunile sale — sprijină acest proces.

De la primele emisiuni cu scop didactic care au fost difuzate și pînă în prezent, televiziunea a înregistrat multe succese în această direcție. Au fost elaborate noi și variate emisiuni, unele avînd ca scop lărgirea orizontului cultural și științific, altele avînd un pronunțat caracter didactic, fiind folosite în clasă ca forme de lecții ori ca auxiliare ale lecției, iar altele pentru instruirea adulților, în cadrul cursurilor fără frecvență.

Prin posibilitățile pe care le oferă de a dezvălui desfășurarea unor procese și fenomene din diferite domenii ale științei, de a populariza diferite documente, ca : obiecte de muzeu, machete, stampe etc., de a ajuta la cunoașterea activității oamenilor și a rezultatelor muncii lor, de a arăta locuri situate la mari depărtări, de a reda aspecte și pagini din lupta dusă de mase pentru libertate și progres, televiziunea s-a impus tot mai mult, devenind unul din factorii cu largă rezonanță în procesul instructiv-educativ.

Astfel, emisiunile ei constituie o bogată bibliografie vizuală și auditivă, contribuind la formarea intelectuală și morală a tineretului.

Pe lîngă caracterul lor instructiv, emisiunile de televiziune contribuie și la formarea dorinței de a cunoaște, la dezvoltarea spiritului de observație, cultivă interesele și fantezia, dragostea pentru natură și frumos, îi stimulează pe tineri spre acte de curaj și eroism, îi deprind să folosească cu mai multă pricepere acele mijloace pe care tehnica le pune la dispoziția procesului instructiv-educativ (microscop, telescop, aparate pentru diferite experiențe etc.).

Unii au considerat că emisiunile de televiziune vor putea înlocui pe profesor. Este o temă care a comportat discuții. Concluzia este însă că profesorul rămîne mai departe principalul element care conduce procesul instructiv-educativ, folosind în acest scop ca formă de bază lecția, emisiunile de televiziune constituind, uneori, auxiliare importante în activitatea sa.

Televiziunea vine mult în ajutorul profesorului, ușurîndu-i sarcina, deoarece îi pune la îndemînă o serie de mijloace moderne necesare în procesul de învățare. De asemenea, îl ajută pe profesor în cunoașterea temperamentului elevilor săi, acesta putînd să le observe reacțiile în timpul vizionării.

Apare astfel o problemă legată de cerința ca profesorul să știe să utilizeze în activitatea sa televizorul. În unele țări, s-a discutat — în această direcție — despre cursuri organizate pentru profesori, despre elaborarea unor manuale și programe corespunzătoare, necesare formării — în această privință — a personalului didactic.

În legătură cu aceasta s-a manifestat însă obiecția că emisiunile de televiziune pe baza cărora se desfășoară anumite lecții nu ar oferi posibilitatea unei comunicări directe între profesor și elevi. Dar obiecția își pierde importanța, dacă ținem seama de faptul că elevii nu vizionează singuri, ci împreună cu profesorul, care organizează unele discuții referitoare la problemele ridicate și la te-

mele date de emisiuni *. Cu ajutorul discuțiilor se explică unii termeni tehnici necunoscuți, se lămuresc acele aspecte sesizate insuficient de către elevi, se pot prezenta și alte exemple care să ajute la o mai bună înțelegere și consolidare a problemei expuse. În acest fel se elimină și obiecția referitoare la faptul că elevii — avînd diferite niveluri de pregătire — nu vor înțelege toate emisiunile de televiziune.

S-a considerat că elevii în timpul vizionării emisiunilor rămîn pasivi. Depinde de cei care îi îndrumă, pentru ca elevii să aibe un rol activ, să aplice cunoștințele obținute, să observe unele detalii, să lege cunoștințele noi de cele vechi.

Mulți experimentatori cer să se folosească cu măsură acest sistem, deoarece există pericolul unui abuz de imagini, la fel de dăunător ca și folosirea excesivă a metodei verbale întîlnită altădată în procesul instructiv. Măiestria profesorului poate înlătura și această latură negativă.

Așadar, nu poate fi vorba de o eliminare a profesorului, ci de exigențe sporite, de o pregătire specială, făcută cu toată conștiinciozitatea [1].

Problema folosirii mijloacelor audio-vizuale — din rîndul cărora face parte și televizorul — a ridicat întrebarea dacă se poate vorbi de o pedagogie specială. Unii, mai prompți în terminologie, au și denumit-o telepedagogie.

Discuțiile pe această temă, sintetizate în oarecare măsură de revista „Documents pour la classe — moyens audio-visuels" [2], converg spre un răspuns negativ, deoarece pedagogia este o știință care trebuie să ia în considerație toți factorii care contribuie la realizarea procesului instructiv-educativ. Probabil că în viitor mijloacele audio-vizuale vor constitui un capitol nou al pedagogiei.

★

Televiziunea romînă oferă tinerilor și micilor telespectatori emisiuni vii, atractive, cu conținut bogat, prezentate într-o varietate de forme.

În cei 6 ani de existență **, ea a cunoscut experiența televiziunilor din alte țări, dar în același timp a acumulat o bogată experiență proprie.

Unele din emisiunile pentru copii și tineret au creat personaje bine cunoscute, care răspund trăsăturilor psihice ale grupelor de spectatori cărora li se adresează, încît au o popularitate bine meritată.

Cine nu-l cunoaște pe Așchiuță, acea păpușă năzdrăvană care știe și vede tot ceea ce fac copiii — și cei cuminți și cei mai puțin cuminți — ? Cîți din tinerii școlari nu s-au visat alături de curajosul căpitan Val-Vîrtej, călătorind pe meleaguri uneori necunoscute, ori înfruntînd cu perseverență toate greutățile ivite, rezolvîndu-le rînd pe rînd? De cîte ori copiii nu s-au bucurat de istețimea vulpoiului care a mai tras o păcăleală trufașului urs, ori lupului cel lacom?

Cu un astfel de activ, emisiunile de televiziune elaborate pentru copii și tineret justifică în cea mai mare parte nerăbdarea cu care sînt așteptate.

Programul nostru de televiziune nu cuprinde emisiuni de tip lecție, așa cum am

---

* În unele țări (Statele-Unite, Franța, Uniunea Sovietică) se transmit, experimental, mai ales pentru limbi străine, emisiuni-lecții pe circuite închise, special elaborate pentru școli.

[1] A se vedea I. Berca: *„Folosirea mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt"*, în „Revista de pedagogie" nr. 1/1960; A. Ghelmont: *„Activitatea experimentală privind folosirea în procesul de învățămînt a mijloacelor tehnice intuitive moderne"*, în Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 4/1963; *„Tehnica modernă în predare, Telepedagogia"*, prezentare de M. Herivan, în „Gazeta învățămîntului", 27 martie 1964; R. Lefranc: *„Les téchniques audio-visuelles au service de l'enseignement"*, Paris, 1961; Adler R. M., Volnina I. A.: *„Folosirea mijloacelor tehnice în predarea limbilor străine în S.U.A., Anglia și Franța"*, în „Innostrannîe iazîki v skole" nr. 5/1959; Daniel Berman: *„Televiziunea și mașinile vor transforma sălile de clasă?"*, „Bulletin pédagogique" nr. 13/15 nov. 1961; Cahiers pédagogiques; „Autour des méthodes actives", nr. 30/1 noiembrie 1961.

[2] nr. 97 din 22 iunie 1961.

** Primele emisiuni pentru copii și tineret au început să se difuzeze la 1 ianuarie 1958. În anul precedent au fost prezentate mai multe emisiuni cu caracter experimental.

arătat că se întîlnesc în alte țări. Amintim, însă, de studioul de televiziune al Institutului medico-farmaceutic, care elaborează astfel de emisiuni necesare în desfășurarea procesului de învățămînt.

Ca notă generală, putem spune că emisiunile noastre pentru copii și tineret sînt profilate pe vîrste și pe probleme. Ele ocupă, în orarul emisiunilor, ore potrivite, cu posibilități de vizionare atît pentru cei mici, cît și pentru școlarii care au cursuri după amiază.

Tematica e variată, cuprinzînd un număr cît mai mare de probleme legate de educația și instrucția acelora cărora le sînt adresate. În tratarea temelor se folosește cu succes gama largă de posibilități pe care le oferă televiziunea: de la povestea scenarizată — la reportajul filmat; de la teatrul de păpuși — la emisiunea complexă care îmbină teatrul de studio cu filmul (de exemplu ciclurile emisiunilor dedicate echipajului lui Val-Vîrtej. Calitatea unor astfel de emisiuni este în continuu progres, nu numai din punctul de vedere al conținutului, dar și în ceea ce privește nivelul artistic și tehnic.

Unele din aceste emisiuni au un caracter instructiv mai pronunțat, participînd cu succes la completarea și la consolidarea cunoștințelor obținute în orele de clasă, avînd astfel un accentuat caracter didactic. Ele sînt variate și atractive. Uneori însă, autorii acestor emisiuni sînt tentați să prezinte prea multe date ori numiri, scăpînd din vedere puterea de asimilare a elevilor și faptul că există primejdia ca unele emisiuni să devină prea seci.

Alte emisiuni au un caracter publicistic, servind la popularizarea unor acțiuni și activități desfășurate de pionieri, de școlari și de tineri.

Cele mai multe din emisiunile de televiziune pentru copii și tineret au însă un profil cultural, artistic; ele se bucură de multă apreciere din partea acelora care le vizionează, deoarece sînt plăcute, utile și corespund interesului pe care îl trezesc.

Printre emisiunile cu caracter preponderent instructiv, se numără ciclurile: *„La muzeul literaturii române"*, *„Muzeul tehnic"*, *emisiunile de știință și tehnică, ciclul „Construiți-vă singuri"*.

Conținutul lor se referă la programa de învățămînt a școlii medii, ele ajută la îmbogățirea și la verificarea practică a cunoștințelor dobîndite. Cei care le vizionează fac cunoștință cu o serie de aparate despre care au unele noțiuni, cu modul de funcționare al acestora, iar cîteodată chiar cu modul lor de construire. De exemplu, emisiunea din 22 iunie, intitulată „Timpul probabil", a arătat mijloacele de investigație folosite de meteorologi cu ajutorul cărora se cunosc „capriciile" timpului și se elaborează prognozele. Cu această ocazie elevii au întîlnit multe noțiuni învățate la orele de fizică, geografie, chimie.

De asemenea, în ciclul „Miniaturi tehnice", una din emisiuni — transmisă la 28 mai a. c. — a dat posibilitatea tinerilor școlari să vadă machetele unor aparate și mașini pe care ei le cunoșteau de la orele de curs. Ceea ce a constitut un motiv de atracție a fost faptul că aceste machete fuseseră executate tot de elevi și anume de elevi care urmează cursurile unor școli profesionale.

În cadrul *emisiunilor de știință și tehnică* s-au făcut unele transmisii de la observatorul astronomic, în care s-au prezentat fotografii privind diferite planete sau hărțile unor galaxii, arătîndu-se totodată și aparatele cu care s-au investigat spațiile siderale. În acest fel, tineretul școlar a avut posibilitatea să înțeleagă mai bine desfășurarea unor procese ce se petrec în univers.

O altă emisiune interesantă a fost cea în care s-a realizat o transmisie de pe aeroport (19 iulie a. c.), în cadrul căreia s-au prezentat, pe rînd, avionul cu motor, avionul cu reacție, elicopterul și s-au explicat multe lucruri despre parașutism.

Astfel de emisiuni, pe lîngă caracterul instructiv — de completare, consolidare și

aplicare a cunoștințelor — sînt plăcute, atractive. Ele răspund dorinței de a cunoaște și imaginației specifice acestei vîrste, dezvoltă curajul, perseverența, trăsăturile de caracter de mare folos în viață.

La fel de instructive sînt filmele realizate pe tema *„Să ne cunoaștem patria"*, ori *vizitele în fabrici, în întreprinderi* etc.

La 2 iulie a. c., tinerii telespectatori au fost oaspeții Fabricii de produse lactate din București, cu concursul emisiunii „Ce știm despre... lapte". Ei au asistat la prepararea unor produse utile și plăcute, ca: untul, laptele praf, înghețata. Astfel, multe cunoștințe din domeniul tehnicii sînt mai bine înțelese, prin intuiția realizată cu ajutorul teleimaginilor.

Televiziunea contribuie și la formarea unor abilități și deprinderi practice, de pildă *emisiunile din ciclul „Construiți-vă singuri"* — care este asemănător în multe privințe cu cercurile mîinilor îndemînatice. În cadrul acestora, după ce se dau explicațiile necesare, se arată cum se construiesc o serie de aparate. Elevii sînt astfel îndrumați practic cum să-și construiască o stațiune meteorologică, un trenuleț electric, o hartă electrică etc.

Ciclul „La muzeul literaturii române" a prezentat figurile cele mai de seamă ale literaturii noastre: M. Eminescu (18 octombrie 1963), I. Creangă (25 octombrie 1963), I. L. Caragiale (1 noiembrie 1963), I. Slavici și Gh. Coșbuc (8 noiembrie 1963), A. Vlahuță și Barbu Ștefănescu-Delavrancea (15 noiembrie 1963), M. Sadoveanu (22 noiembrie 1963). Cu prilejul acestor emisiuni, telespectatorii au cunoscut imagini reprezentînd locuri care au inspirat multe pagini frumoase ale literaturii noastre, au cunoscut manuscrise, scene din viața și din activitatea scriitorilor prezentați.

Prin vizionarea unor astfel de emisiuni, televiziunea contribuie la dezvoltarea gustului pentru știință, tehnică și literatură în rîndul tineretului.

Se observă că, pe lîngă preocuparea continuă privind calitatea conținutului acestor emisiuni, redacția se străduiește să găsească noi forme de prezentare, evitînd pericolul unei șablonizări. Considerăm că folosirea unui număr mai mare de convorbiri cu oamenii de știință din țara noastră și ilustrarea — cu ajutorul secvențelor filmate — a unor aspecte din activitatea lor de laborator, la catedră și obștească, prezentarea cu mai mare frecvență a unor figuri de seamă ale științei și tehnicii universale, prezentarea ultimelor noutăți arheologice etc., ar mări interesul și varietatea acestor cicluri cu multă eficiență în rîndul telespectatorilor tineri.

Telejurnalul pionierilor și reportajele filmate se înscriu printre emisiunile cu caracter publicistic. Telejurnalul este alcătuit dintr-un grupaj de secvențe filmate, luate din viața școlară, din activitatea de organizație, cu aspecte din excursii, din tabere, din activitatea extrașcolară etc.

El este prezentat în fiecare emisiune de duminică. Reportajele filmate au o tematică asemănătoare; ele sînt însă mai bogate în fapte, deoarece însuși timpul afectat este mai mare (între 15′—20′).

Astfel de emisiuni au pe lîngă caracterul informativ și un rol stimulativ, fiind totodată un bun prilej pentru schimb de experiență. Pentru a-și păstra atractivitatea, ele impun o mare operativitate și varietate.

O emisiune așteptată cu plăcere de tineri și chiar de adulți este aceea dedicată *aventurilor echipajului Val-Vîrtej*.

Această emisiune îmbină dorința de călătorie și de aventură, pe de o parte, cu interesul pentru cunoștințe cît mai variate și cu fantezia creatoare, pe de altă parte; autorii (cele mai multe emisiuni sînt scrise de Octavian Sava și Titi Aes) au reușit să realizeze ideea scenariului științifico-fantastic.

Personajele sînt luate din lucrări clasice ale genului, mult apreciate și iubite de tineret: curajosul și iscusitul căpitan Val-Vîrtej, eruditul Paganel (Jules Verne), doctorul Lapsus, tipul savantului distrat (Welles, în mare măsură, seamănă cu Turnesol — alt tip de savant distrat din filmul „Tin-

tin și misterele lînei de aur"). Baronul Münchhausen, personaj cunoscut din cartea lui E. Wolzogen, este prototipul mincinosului și al lăudărosului, iar Ionuț, Irina și Andra sînt tineri ai zilelor noastre, animați de dorința de a cunoaște cît mai mult, de a călători, de a dezlega probleme.

Apreciem tehnica ciclurilor emisiunilor difuzate pînă acum, care au dezbătut variate probleme desprinse din programele de învățămînt, ca: probleme în legătură cu preistoria, paleontologia, geografia, fizica, științele naturii etc. Acestea au contribuit la întregirea cunoștințelor obținute în orele de curs *.

În cadrul unor emisiuni, cu scopul antrenării telespectatorilor, se dau unele probleme care măresc și mai mult interesul și atractivitatea. De exemplu, dîndu-se anul descoperirii statuilor de pe Insula Paștelui, s-a cerut să se indice ce eveniment se întîmplase atunci în Europa. Numărul mare de răspunsuri (circa 1 000) arată eficiența acestui procedeu.

În general, putem spune că scenariile au o acțiune închegată, care reține atenția și interesul. Cunoștințele sînt înfățișate pe un ton firesc. Uneori, însă, nu sînt suficient de reușite glumele baronului Münchhausen **.

Sugerăm inimosului și curajosului căpitan Val-Vîrtej să realizeze o călătorie și în trecutul istoric și geologic al țării noastre.

O altă emisiune vizionată cu interes și plăcere, de data aceasta de micii telespectatori, este: *„Știți să desenați copii?*, care îmbină povestirea cu desenul. Această emisiune contribuie la educarea artistică și morală a celor mici, deoarece din fiecare povestire se desprinde cîte o morală.

Considerăm că desenele realizate cu îndemînare de Iurie Darie nu sînt susținute în egală măsură de conținutul povestirii. În această privință, este necesar să fie folosiți un număr mai mare de scriitori pentru copii.

După cum se știe, pentru a stimula pe copii să deseneze, în această emisiune li se dau anumite subiecte pe care ei să le redea în imagini. De pildă, la tema: „Cum va arăta satul sau orașul vostru cînd veți fi mari", au executat și trimis redacției desene mai bine de 800 de copii. În desenele trimise sînt sintetizate cunoștințele lor, îmbinate de multe ori cu destulă fantezie.

La fel de atractive sînt și „miniaturile" — mici povestiri scenarizate, al căror scop este nu numai povestirea, ci și sensul moralizator, învățătura ce se desprinde pentru cei mici.

Educația estetică, formarea gustului pentru muzică și dans, formează obiectul mai multor emisiuni, realizate cu multă exigență artistică. Astfel, se difuzează unele emisiuni care explică diferite probleme despre muzică, pentru ca ea să poată fi mai bine înțeleasă și apreciată de tineret (emisiunea *„Vă place muzica?"*, în care explicațiile au fost date de Alfred Mendelsohn, la 24 aprilie 1964), ori care vorbesc despre frumusețea dansului (*„În pas de dans"*, *25 mai* 1964) sau despre apropierea ce există între dans și gimnastică artistică (*„Ce știm despre gimnastica artistică?"* — 9 iunie 1964).

Ironia, satirizarea făcută cu măsură și cu metodă, au un important rol educativ. Aschiuță a dovedit că are suficiente cunoștințe pedagogice; el a reușit să ajute pe unii părinți care întîmpină greutăți în îndepărtarea capriciilor ori a proastelor obiceiuri ale copiilor lor.

Redacția emisiunilor pentru copii și tineret programează periodic și *emisiuni de teatru*. Unele sînt realizate în studio (exemplu: „Emil și detectivii" — adaptare de Tudorel Popa, după romanul lui Erich Kästner), altele cu păpuși (ciclul „Năzdrăvăniile vulpii", adaptare și dramatizare de Sergiu Milorian). Acest ciclu de emisiuni teatrale — ce își numără spectatorii mai ales din rîndul celor mici — înfățișează sub o formă atrac-

* Materialul de față se referă la ciclul de emisiuni difuzate pînă la mijlocul lunii iulie a.c.

** Un exemplu: Ca o replică la explicația dată de Paganel despre peștele ciocan, baronul spune: „o să-l pun să-mi dea cîteva ciocane, căci mi s-a dezlipit talpa de la cizme" (emisiunea din 26 mai 1964).

tivă o serie de idei moralizatoare, exprimate uneori, concis, în proverbe.

Considerăm că ar fi necesar să se păstreze o proporție între mărimea păpușilor care reprezintă diferite animale. De exemplu, pisica e aproape cît lupul, iar veverița se apropie de dimensiunile vulpii. Ținînd seama de spiritul dezvoltat de observație al copilului și de faptul că astfel de emisiuni ajută la procesul de cunoaștere, prin intuire, este necesar să se confecționeze păpuși cît mai bine realizate, păstrîndu-se în același timp și proporțiile respective.

Tipurile de emisiuni arătate, îmbinînd caracterul util cu cel recreativ, contribuie la educarea multilaterală a copiilor și tineretului. De aci și grija deosebită pe care trebuie să o dovedească redacția, nu numai pentru alcătuirea lor, dar și pentru eficiența pe care o au.

Despre această eficiență scriu profesorii, părinții și elevii.

Astfel, unii le consideră „cursuri frumoase și educative", alții le apreciază ca un prețios ajutor în munca instructiv-educativă. Mulți părinți s-au sfătuit cu Aș-chiuță, și cum Aș-chiuță e discret, el a vorbit numai atunci cînd trebuia *).

Într-o scrisoare trimisă redacției „Gazetei învățămîntului", profesoara Magdalena Păun din Pitești arată că mulți elevi reeditează în jocurile lor întîmplările lui Val-Vîrtej. Tovarășa Păun remarcă că acest joc e un procedeu ideal pentru verificarea cunoștințelor de istorie, geografie, fizică, științele naturale **.

O astfel de concluzie nu exprimă numai o apreciere, ci și o dovadă a eficienței emisiunilor de televiziune pentru copii și tineret.

Vizionarea emisiunilor de televiziune pune în fața educatorilor (părinți și profesori) cîteva probleme legate direct de rezultatele înregistrate de telespectatorii cărora le sînt destinate.

Se știe că eficiența emisiunilor nu rezultă numai din felul în care sînt alcătuite, ci și din modul în care sînt vizionate.

Părinții și profesorii au datoria să obișnuiască pe copil și pe elev cu emisiunile de televiziune, pentru ca aceștia să știe cum să le vizioneze.

În fața televizorului, copilul nu trebuie să devină un element pasiv, care doar înregistrează, ci trebuie ajutat să înțeleagă, să fie activ.

De asemenea, trebuie îndrumat să vadă numai acele emisiuni care sînt în raport cu vîrsta și cu aptitudinile sale. Sînt copii care — alături de părinții lor — vizionează toate emisiunile, ceea ce nu este recomandat. Astfel, se pierde timpul rezervat pentru pregătirea lecțiilor sau pentru alte activități, copiii stau închiși în casă, văd și unele scene ce îi impresionează și la care sistemul lor nervos reacționează negativ, se culcă prea tîrziu etc. Consecințele nu întîrzie să se arate: copilul se simte obosit, are un somn agitat, rezultatele la învățătură nu mai sînt mulțumitoare. În loc să ajute, în aceste cazuri, televiziunea dăunează. Deci, părinții și profesorii trebuie să recomande numai acele emisiuni pe care copiii și școlarii le pot înțelege și care le sînt utile și, în primul rînd, acelea ce le sînt adresate lor.

Preocuparea redacției pentru elaborarea unor emisiuni cît mai utile, interesante și atractive, trebuie să fie sprijinită de părinți și de cadrele didactice. Pentru aceasta e nevoie să se mențină un contact strîns, care se poate realiza prin scrisori, consfătuiri, vizionări colective urmate de discuții etc. De asemenea, este necesară stabilirea unei colaborări a redacției cu diferite instituții care se ocupă cu aceste probleme.

În acest fel, redacția poate obține o serie de sugestii și de propuneri interesante și folositoare de la cei care lucrează nemijlocit cu copiii și cu școlarii, în procesul de instruire și educare.

---

* La redacție se găsește un număr mare de scrisori; din lipsă de spațiu nu au putut fi date.

** „Televiziunea și școala" — scrisori primite la redacția „Gazetei învățămîntului", 6 martie 1964.

Mergînd pe această linie, sugerăm redacției să folosească un număr mai mare de colaboratori recrutați dintre eroi ai muncii socialiste și fruntași în producție, care să vorbească tineretului despre frumusețea muncii lor și despre succesele obținute, un cerc mai larg de scriitori, mai mulți copii, elevi și profesori — din toate regiunile țării.

De asemenea, ar trebui organizate unele discuții televizate cu elevii de la diferite școli din țară pe teme, ca, de pildă: „O zi de odihnă petrecută în mod util și plăcut"; „Ultima mea carte citită" (sau ce cărți să citesc); „Cum înțeleg eu prietenia?", „Profesiunea mea de mîine" etc.

Astfel de discuții colective, pe lîngă faptul că sînt mai convingătoare și dau posibilitatea să se exprime păreri diferite, sînt și orientative pentru activitatea și gîndurile tinerilor.

Continua preocupare pentru a reda în forme cît mai variate — atractive și apropiate de înțelegerea și de inima telespectatorilor cărora li se adresează — importantele probleme ale științei, tehnicii și vieții sociale, rămîne și mai departe una din sarcinile importante ale redacției. De felul în care va fi îndeplinită această sarcină, va depinde succesul pe viitor al emisiunilor de televiziune *pentru copii și tineret.*

OCTAVIAN IONESCU

DESPRE VALOAREA EDUCATIVĂ A FILMULUI PENTRU COPII

După cum se știe, prin caracterul său, cinematografia exercită asupra spectatorului o influență atît de mare, încît îl face de multe ori să se identifice cu acțiunea de pe ecran. În sprijinul acestei afirmații, vom relata următoarea întîmplare redată în cartea „Dincolo de ecran"[1]. În timpul vizionării unui film, într-un cinematograf din Italia, au căzut cîteva bucăți din tencuiala tavanului tocmai în clipa în care pe ecran se înfățișa erupția unui vulcan. Spectatorii au fost impresionați atît de mult, încît, îngroziți, au dat buzna spre ușile de evacuare.

Se înțelege că măsura în care un film poate avea influență asupra spectatorilor depinde de calitățile acestuia; important, însă, este altceva și anume sensul în care filmul influențează. Aceasta este marea problemă care se pune în zilele noastre în fața cinematografiei, mai ales cînd e vorba de filmele destinate copiilor și tineretului, care sînt spectatorii cei mai influențabili.

Așa se explică atenția sporită de care se bucură cinematografia. Pe bună dreptate se spune că în lumea contemporană, în lupta de idei între ceea ce este nou, progresist și ceea ce este perimat și reacționar o mare importanță o are și cinematografia. Avînd astfel de calități, este necesar ca cinematograful să fie mai mult folosit în scopul instruirii și al educării copiilor și tineretului. Această categorie de spectatori primesc cu cea mai mare bucurie invitația de a vedea un film, indiferent care ar fi subiectul acestuia. Problema se pune cu atît mai mult astăzi, avînd în vedere frumoasele realizări ale cinematografiei noastre.

După cum s-a relevat, caracteristica de bază a filmelor noastre, în genere, este realismul subiectelor ecranizate, chiar și atunci cînd — fiind vorba despre filmele pentru copii — înfățișează conținutul unor basme, povestiri, legende — atît de preferate de micii spectatori.

Nu întîmplător cele zece filme apreciate de către critica cinematografică mondială din ultimul deceniu ca fiind cele mai bune

[1] Ion Barna: *„Dincolo de ecran"*. Editura Meridiane, București, 1963.

din lume sînt pătrunse de un profund caracter realist. În genere, în lume se duce lupta între cele două mari tendințe care tind să cucerească cinematografia — realismul, pe de o parte, și curentele falsificatoare ale realității, pe de altă parte. Cu toate eforturile lor, manifestate prin producția de serie a unor filme suprarealiste sau prin întărirea cenzurii, cercurile de afaceri din Apus sînt nevoite să cedeze teren marilor filme care înfățișează teme inspirate din viața socială contemporană.

Dacă, din acest punct de vedere, ne referim la cîteva din filmele pentru copii produse de studiourile noastre cinematografice, nu putem să nu apreciem eforturile realizatorilor. De exemplu, filmul „*Poveste cu iepurași*“ (color, regia, decorul, păpușile: Florin Angelescu) reușește să captiveze interesul micilor spectatori, în special prin ideea care stă la baza filmului, la care se adaugă, bineînțeles, ambianța plastică, coloritul, suita de conflicte etc. Cu toate că filmul înfățișează copiilor o idee cunoscută — foloasele sportului —, multora dintre spectatori el le sună ca un reproș că nu au luat în seamă importanța acestuia în educația fizică, fapt ce se răsfrînge negativ asupra propriei lor persoane. Acestora, filmul citat le dă de gîndit și nu poate să nu-i influențeze în bine.

De multe ori, și acesta este specificul multora dintre filmele destinate celor mici, pătrundem în sufletul și în mintea copiilor pe calea basmelor și a legendelor ecranizate cu mare succes.

Trebuie menționat, între filmele de genul acesta, filmul de animație „*Sticletele*“, realizat după minunata legendă a marelui nostru scriitor Mihail Sadoveanu. Filmul, deși înfățișează scene imaginate de autorul legendei, reușește să emoționeze pe micii spectatori, să-i educe, prin exemplul curajului celei mai mici păsărele și prin grija celorlalte păsări față de sticlete.

Decisive — din punct de vedere educativ — rămîn tema filmului și mijloacele artistice și tehnice prin care este înfățișată întreaga acțiune.

Dacă cinematografia noastră a înregistrat importante succese în direcția îmbunătățirii tematicii și a mijloacelor artistice de exprimare a imaginilor filmelor pentru adulți, nu s-a achitat în aceeași măsură de sarcina de a elabora o tematică variată și mai ales adecvată filmelor pentru copii.

În ultimii ani au apărut cîteva filme de scurt metraj pentru copii, care, după părerea noastră, nu abordează teme de o reală valoare educativă, în sensul că nu se preocupă de tratarea unor subiecte care să izvorască din preocupările majore ale copiilor noștri. În ultima vreme, în programele actuale ale cinematografelor pentru copii sînt prezentate în special șapte filme, în majoritate de desene animate. Din acestea numai cîteva sînt inspirate din viața și din preocupările școlarilor și preșcolarilor. Filmele respective reușesc să atragă mai mult prin miracolul imaginii cinematografului, prin colorit și, în cel mai bun caz, prin ghimbușlucurile păpușilor sau ale cartonașelor animate. În „*Căciulița cu ciuc roșu*“ se încearcă să se dea o lecție spectatoarelor mofturoase. Acțiunea filmului, însă, nu susține — prin conținutul secvențelor inițiale, în special — ideea de bază a filmului. Pe bună dreptate, o micuță spectatoare se întreba, *înainte de a fi furată de jocul izbutit*, de altfel, al animalelor: Oare de ce nu-i place fetiței căciulița asta așa de frumoasă? O mai avea vreuna la fel?“.

„*Hoața de la circ*“ dă satisfacție micilor spectatori, deoarece lucrurile se petrec conform dorinței lor și cunoștințelor pe care le au despre năravurile vulpii. Filmul respectiv, însă, nu face altceva decît inventează o serie de scene cu ajutorul cărora, într-o variantă nouă, înfățișează o temă cunoscută copiilor din primele povestiri auzite la grădiniță.

Filmul artistic „*Năică*“, după părerea noastră, se distinge prin două calități de fond și anume: prin faptul că înfățișează dragostea băiețașului față de animalele mici,

în cazul în speță față de peștișori, și prin aceea că introduce pe micii spectatori care trăiesc în mediul urban în decorul satului și al preocupărilor copiilor de la sate. În general, filmul impresionează pe copii diferit, în funcție de vîrstă. Cei mai mici se interesează dacă Năică reușește să salveze peștișorul, iar cei mari urmăresc, în special, peisajul satului, frumusețea preocupărilor specifice vacanțelor de vară. Cu toate acestea, tema nu are o valoare deosebită, deoarece aduce în fața spectatorilor o întîmplare cu totul obișnuită.

Critica cinematografică credem că și-a spus destul de bine cuvîntul asupra unor lipsuri în ce privește realizarea altui film pentru copii și anume „*Cearta*" (scenariul, regia și desenele de Olimp Vărășteanu, imaginea — Radu Codreanu, desenul animat și decorurile — Sîrbu Laurențiu, animație — Julieta Badvalian-Dobrescu).

Este vorba despre „cearta" — fără conflict — a doi omuleți desenați cu creta, care încep jocul peste panourile unor reclame comerciale. Pe bună dreptate, oricine-l vizionează pune un semn de întrebare asupra intenției realizatorilor: e vorba de un film de reclame sau într-adevăr de o anume ceartă? Dacă n-am lua în considerație titlul filmului, am fi, totuș', tentați să considerăm că este vorba despre un film publicitar, însă nu cu subiect pentru copii. Copiii se amuză, dar nu înțeleg în fond cele ce văd, fiindcă „cearta" este cu totul estompată de insistențele cu care obiectivul aparatului de filmat te plimbă peste panourile de reclame.

Este adevărat că tehnica cinematografică modernă folosită în studiourile noastre reușește să „salveze" o serie de teme și mai ales să-i facă pe copii să rîdă și să bată din palme. Dar succesul filmelor pentru copii, valoarea lor educativă, nu pot fi identificate după exclamațiile spontane sau după aprecierile monosilabice ale copiilor.

Uneori, se încearcă să se afle părerea copiilor despre filmele pe care le vizionează, în cadrul unor întîlniri în fața ecranului. Așa a fost întîlnirea organizată de cîțiva regizori și scenariști ai filmelor menționate, spre sfîrșitul lunii mai din anul acesta, la cinematograful copiilor „13 Septembrie" din București.

Întîlnirea a fost anunțată chiar înainte de începerea vizionării filmelor pentru care copiii veniseră cu părinții la matinee. Apariția reprezentanților studioului filmelor pentru copii a explicat mai întîi întîrzierea începerii spectacolului cu mai mult de douăzeci de minute, timp în care cu greu se mai putea stăpîni nerăbdarea micilor spectatori.

În primul rînd, li s-a promis copiilor că vor avea convorbiri despre fiecare dintre filmele pe care urmau să le vizioneze, cu scopul de a li se cunoaște părerea. Apoi, și aceasta a fost, după părerea mea, singurul fapt pozitiv, le-a fost prezentată micuța artistă care urma să fie văzută în filmul „Căciuliță cu ciuc roșu". În continuare, consfătuirea s-a desfășurat cam așa: după vizionarea fiecărui film de scurt metraj se făcea o pauză și cineva întreba „V-a plăcut?" la care desigur, spre mulțumirea organizatorilor, se răspundea cu un „da" prelung, după care se trecea la vizionarea altui film. În cele din urmă, s-a renunțat și la această succintă interpelare a publicului și au fost vizionate filme asupra cărora nu mai era timp de discuții.

Organizatorii și-au dat seama că o astfel de convorbire cu spectatorii nu și-a atins scopul, însă, după părerea noastră, nu din vina copiilor. Într-adevăr, copiii n-au putut spune mare lucru atunci pe loc, mai ales că nici întrebările nu dirijau spre anumite probleme ce ar fi interesat pe realizatorii filmelor.

O consfătuire cu micii spectatori trebuie să fie organizată din timp și bine pregătită. În special, copiii trebuie să cunoască scopul întîlnirii și să fie puși în fața unei problematici clare, la care să nu li se ceară să răspundă imediat și nici cu privire la mai multe filme deodată. Problematica poate cere

copiilor să motiveze de ce le-a plăcut sau nu un anumit film, să exemplifice fiecare afirmație, să arate la ce le-ar servi cele vizionate, deoarece nici un film pentru copii nu poate să nu poarte un anumit mesaj educativ. Adevărata părere a copiilor despre conținutul unui film nu se află de obicei prin întrebări adhoc, ca la un examen. *Opinii valoroase putem găsi la copii în cadrul discuțiilor cu părinții, cu tovarășii de joc, prin modul în care ei își orientează activitatea de joc sau învățătura în sensul în care i-a putut influența filmul vizionat.* Cu întrebarea „ce v-ar place să vedeți?" nu se pot descoperi așa de ușor interesele copiilor. Părerea copiilor despre un film sau despre un spectacol de teatru poate fi obținută după o prealabilă pregătire, dîndu-li-se criterii de descriere și de analiză. În același scop, considerăm tot așa de necesare consfătuirile, bine organizate, cu pedagogii și părinții, care stau cel mai mult în preajma copiilor.

Fiind vorba de tematica filmelor pentru copii, considerăm că s-a comis o greșeală că în programul filmelor pentru cei mici a fost inclus și filmul „*Cotidiene*". Faptul că este o realizare dintre cele mai bune de desene animate nu justifică locul lui în cadrul unor programe pentru copii, deoarece conținutul filmului nu este indicat pentru copii și tineretul școlar.

Critica cinematografică se preocupă într-o mică măsură de aprecierea tematicii filmelor pentru copii, de valoarea lor educativă.

Considerăm că nu mai poate fi amînată organizarea unei largi acțiuni de dezbatere a problemelor filmului pentru copii. Temele cinematografiei noastre în domeniul filmelor pentru adulți constituie un exemplu și totodată o garanție a marilor posibilități de creație cinematografică pe care trebuie să le folosească cinematografia pentru copii.

În scopul acesta, cu sprijinul părinților, profesorilor, al organizațiilor de copii și de tineret, se pot obține sugestii de teme pentru filme destinate copiilor și tineretului, care să izvorască din interesele și preocupările majore, specifice copiilor și tineretului din țara noastră. Viața colectivului de copii, începînd de la grădiniță, și apoi a colectivului școlar, viața de organizație, bogată în atîtea evenimente care le frămîntă mintea iscoditoare, poate sugera autorilor de scenarii *nenumărate idei, subiecte care merită* să fie înregistrate pe pelicula cinematografului. De asemenea, subiectele inspirate din viața de familie, care să înfățișeze relațiile dintre frați, dintre copii și părinți sau bunici ar contribui într-adevăr la rezolvarea unor probleme educative pentru care militează și alți factori.

Munca patriotică, prietenia între copiii de aceeași vîrstă sau între copii de vîrste diferite, faptele de eroism ale unor copii și tineri săvîrșite în timpul războiului de eliberare, pot constitui teme pentru filmele pentru copii; dacă aceste teme sînt însoțite și de o înaltă măiestrie artistică, de care s-au dovedit preocupați regizorii noștri, ele pot într-adevăr să contribuie la educația comunistă a copiilor și tineretului.

Merită să rețină atenția realizatorilor de filme pentru copii ideea clarității și unității întregii acțiuni a filmului, ca și necesitatea stabilirii categoriei de spectatori căreia i se adresează, sub raportul particularităților de vîrstă.

Valoarea educativă a unui film depinde în cea mai mare măsură și de felul în care este înțeles de spectator, de felul în care corespunde capacităților de percepere, intereselor și preocupărilor sale firești. În acest sens, considerăm că atît autorii scenariilor, cît și regizorii ar putea primi un ajutor substanțial, colaborînd într-o măsură mai mare decît s-a făcut pînă acum cu pedagogii și psihologii, cu profesorii, cu instructorii de pionieri și cu părinții. Aceștia, cunoscînd particularitățile, frămîntările și interesele copiilor de diferite vîrste, ca și problemele educative care stau pe primul plan în fața școlii, a organizațiilor de copii și tineret și

a familiilor, ar putea da sugestii prețioase în vederea realizării unor filme cu o mare eficiență în educația multilaterală a copiilor și tineretului.

Capacitatea creatoare, inventivitatea autorilor de scenarii și a regizorilor, precum și condițiile create cinematografiei noastre constituie o garanție că se pot obține succese mai mari în crearea filmelor pentru copii. Școala, părinții copiii — în primul rînd — așteaptă cu justificat interes crearea unor asemenea filme, care să-i ajute să se orienteze în multitudinea de probleme pe care viața noastră le pune în fața fiecăruia.

MARIN VIȘAN

PARTICULARITĂȚI ALE REPREZENTĂRILOR SLABVĂZĂTORILOR LA ÎNCEPUTUL ȘCOLARITĂȚII

Este cunoscută importanța reprezentărilor pentru activitatea practică și teoretică. Ajutînd direct procesul recunoașterii și reproducerii senzoriale, ele sînt legate totodată de trecerea dialectică de la senzație la gîndire, de procesul formării noțiunilor. La începutul școlarității, munca dialectică se sprijină pe reprezentările pe care elevii și le-au format anterior și asigură totodată lărgirea reprezentărilor existente și formarea unor noi reprezentări.

Dificultățile legate de vederea slabă (ambliopie), înrîurind asupra actului percepției, se reflectă și asupra reproducerii imaginilor senzoriale percepute anterior, așadar, asupra procesului reprezentării. Nu este vorba numai de limitarea vederii datorită afecțiunii aflate la nivelul receptorului vizual, dar și de fenomenele inhibitorii la nivelul aparatului cortical central, care devin o piedică suplimentară în activitatea vizuală, împiedicînd elaborarea diferențierilor spațiale fine, conexiunea elementelor diferențiate, integrarea noilor formații în sistemul mobil al corelațiilor cerebrale, fixarea lor în stereotipii perceptive. Împotriva acestei inhibiții luptăm cu succes prin întregul proces de dezvoltare a eficienței vizuale; la începutul școlarității inhibiția este, însă, puternică, fapt exprimat în inerția, în mobilitatea redusă a proceselor nervoase, mai ales în activitatea vizuală. După cum este firesc, aceasta influențează desfășurarea activității analitico-sintetice care stă la baza formării și actualizării reprezentărilor.

Numeroase observații efectuate în cadrul activității instructiv-educative în Școala de slabvăzători din București ne-au arătat că, într-adevăr, reprezentările elevilor cu vederea slabă din clasele mici par a avea anumite particularități care se resfrîng asupra modului în care ei își însușesc cunoștințele predate. Ne-a apărut astfel clar că pentru buna desfășurare a procesului de învățămînt este necesar să cunoaștem nivelul real al reprezentărilor, în diferite domenii de cunoaștere senzorială, pe care le dețin elevii slabvăzători la intrarea în școală. Acestei sarcini i-au fost dedicate mai multe cercetări experimentale, cu rezultate practice directe: ele ne-au arătat în ce direcție este necesar să întreprindem eforturi speciale pentru formarea, corectarea și dezvoltarea reprezentărilor elevilor slabvăzători în procesul de învățămînt. În același timp, cercetările au scos în evidență și unele aspecte generale privind cantitatea, calitatea și condiționarea reprezentărilor elevilor slabvăzători, pe care le vom expune în cele ce urmează.

Principalele sondaje experimentale pentru cercetarea reprezentărilor au fost organizate în primul trimestru al anului școlar 1963—1964. Probleme au fost efectuate cu elevi ai claselor I—IV ale Școlii de ambliopi din București; ne-am oprit îndeosebi asupra elevilor clasei I, aflați la începutul școlarității, celelalte clase oferindu-ne termeni de comparație în interpretare. Tot în vederea unei juste interpretări a materialului strîns, s-au făcut cercetări paralele

asupra clasei I a Școlii generale de 8 ani nr. 54. În total au fost cercetați 138 elevi. În unele cazuri, sondajul a fost efectuat frontal (unele probe cu elevii claselor II—IV, în care s-au cerut răspunsuri în scris). Toate probele cu elevii claselor I și unele probe cu elevii claselor II—IV au fost efectuate individual.

Principala problemă de metodică a cercetării consta în a găsi cel mai concludent mod de a depista reprezentările elevilor slabvăzători. Am eliminat de la început procedeul clasic de a constata reprezentările prin desenele elevilor. Slabvăzătorilor din clasele mici și îndeosebi celor din clasa I, aflați la primele deprinderi grafice, le este imposibil să-și redea corect, prin desene, reprezentările. Relatările verbale constituie — în acest caz — un mijloc mai sigur. Și acest mijloc ascunde totuși două pericole. În primul rînd, mulți elevi nu posedă încă, în clasa I, vocabularul necesar pentru a putea relata corect asupra reprezentărilor lor. În al doilea rînd, mulți elevi posedă cunoștințe numai pe plan verbal, fără o bază senzorială reală, fără un fond real de reprezentări; relatările lor nu ar fi fost deci concludente. Toate acestea ne-au dus la concluzia că în etapa la care ne referim mijlocul cel mai adecvat de a verifica reprezentările elevilor slabvăzători (fără a renunța complet la celelalte mijloace), l-ar putea constitui exercițiile de recunoaștere. Actul recunoașterii este expresia directă a actualității unei reprezentări; cercetări anterioare au demonstrat că rolul reprezentării în recunoaștere este cu atît mai mare, cu cît vederea este mai scăzută [1]. Ne-am bazat, așadar, pe cercetarea felului în care procesul recunoașterii poate dezvălui unele din particularitățile reprezentărilor elevilor ambliopi la începutul școlarității. Pe primul plan s-a urmărit recunoașterea vizuală de la distanța adecvată vederii; în unele cazuri s-a considerat necesar să se permită și investigarea tactilă a obiectului prezentat. Cu rezervele cuvenite, au fost folosite, în unele cercetări, și relațiile verbale ale unor elevi, sub forma descrierii imaginii cerute.

În clasarea și interpretarea materialului, elevii au fost împărțiți în 3 grupe, în raport cu acuitatea lor vizuală și anume:

1) Elevi cu acuitatea vizuală sub 0,05 (între 0,02—0,01) aflați, așadar, sub nivelul vizual prevăzut pentru școala de ambliopi, dar primiți totuși în această școală datorită prognosticului favorabil, care indică eventuale posibilități de dezvoltare vizuală. Este cazul elevei B. R. (A.V. = 0,01) cu miopie forte și astigmatism, a cărei vedere se poate îmbunătăți datorită imaginilor optice mai clare pe care le oferă corecția, sau cazul elevului S. D. (A.V. = 0,02) cu afachie operatorie, a cărui vedere se poate dezvolta în urma intervenției chirurgicale.

2) Elevi cu acuitatea vizuală între 0,05—0,2, așadar în limitele prevăzute pentru școala de ambliopi.

3) Elevi cu acuitatea vizuală peste 0,2 (între 0,2—0,3), peste limitele prevăzute pentru școala de ambliopi, primiți totuși în această școală datorită prognosticului negativ, care indică posibilitatea unei înrăutățiri a vederii. Este, de exemplu, cazul elevei B. E. (A. V. = 2,5) cu glaucom, atrofie a nervului optic și astigmatism miopic.

Această grupare a făcut posibilă interpretarea rezultatelor în raport cu nivelul vederii.

Sondajul experimental a început prin exercițiile de recunoaștere a celor mai comune legume, Am considerat că orice copil a avut nenumărate ocazii să se familiarizeze cu legumele — desigur nu numai vizual — și, deci, în această direcție, elevii pot avea reprezentări mai precise. Elevilor le-au fost prezentate mulajele a 6 legume, în mărime și culoare naturală, în

[1] Mircea Ștefan: *„Probleme ale recunoașterii în condițiile vederii slabe"*, Revista de Psihologie nr. 3/1963.

formele cele mai tipice. Iată rezultatele, sub formă de procente, pe diferite categorii de acuitate vizuală:

Tabelul nr. 1

Recunoașterea legumelor (clasa I ambliopi)

	A.V. sub 0,05	A.V. = 0,05—0,1	A.V. peste 0,1
Castravetele	100	71,43	100
Ridichea	50	57,14	75
Vinăta	80	43,85	100
Ardeiul	100	85 71	100
Cartoful	100	71,43	75
Roșia	50	42 85	100
Media	75	61,90	91,66

Din tabelul nr. 1 reiese că majoritatea elevilor recunosc legumele prezentate și deci au reprezentări asupra lor. Diferențele de la o categorie de legume la alta se explică în parte prin calitatea mulajelor; mulajul roșiei, de exemplu, a fost confundat, de mulți elevi, cu un măr, iar la ridiche procentul recunoașterii a scăzut datorită unei corelații nereușite. Privind tabelul în ansamblu trebuie să constatăm că, deși cazurile de recunoaștere reprezintă majoritatea, totuși — ținînd seama de contactul foarte frecvent pe care elevii îl au cu legumele (mai ales că aproape toți elevii examinați erau de la țară) — rezultatele indică o anumită dificultate în formarea, conservarea și utilizarea reprezentărilor. Repetînd sondajul cu elevii clasei a III-a, am constatat o recunoaștere în procent de 100%. Aceasta ne arată că prin dezvoltarea cunoștințelor elevilor în procesul de învățămînt se ajunge la precizarea reprezentărilor lor, fapt important chiar cînd e vorba de reprezentări elementare.

Sondajul următor s-a adresat reprezentărilor pe care elevii clasei I le au asupra păsărilor domestice pe care le-au putut cunoaște în gospodăria părinților lor. În prima probă, a fost prezentată elevilor o găină împăiată, deci în forma cea mai apropiată de starea naturală. În proba a II-a și a III-a au fost prezentate mulajele cocoșului și raței.

Iată rezultatele obținute, exprimînd procentul recunoașterii.

Tabelul nr. 2

Păsările de curte (clasa I ambliopi)

	A.V. sub 0,05	A.V. = 0,05—0,1	A V. peste 0,.
Găina	75	71,43	60
Cocoșul	50	71,43	100
Rața	75	85,71	75
Media	66,66	76,19	78,33

Comparînd rezultatele acestea cu cele obținute la recunoașterea legumelor, constatăm aici procente mai reduse. Reprezentările care mijlocesc recunoașterea sînt de data aceasta mai slabe, ceea ce se explică prin faptul că perceperea păsărilor, chiar a celor din propria gospodărie, prezintă dificultăți mari, deoarece ele se percep de la o anumită distanță și în miș-

care, fapt care poate provoca ambliopului imagini confuze. Poate tot din această cauză în tabelul II se remarcă o creștere a procentului recunoașterii paralelă cu creșterea acuității vizuale, ceea ce nu iese în evidență din tabelul nr. 1.

Comparînd datele din tabelul II cu rezultatele obținute prin prezentarea păsărilor domestice în clasele mai mari ale școlii de ambliopi, remarcăm — ca și în cazul precedent — o descreștere considerabilă a procentului greșelilor începînd din clasa a III-a, ceea ce dovedește din nou rolul procesului de învățămînt chiar în formarea celor mai simple reprezentări.

Dintre greșelile de interpretare vizuală, mai frecvente au fost confundarea găinii cu cocoșul și curcanul și confundarea raței cu gîsca. De acest lucru trebuie ținut seama în corectarea reprezentărilor. Trebuie spus că astfel de confuzii au făcut și unii elevi cu vedere foarte slabă din clasa a IV-a (T.G., C.I., G.I., V.E.).

Un alt sondaj făcut de noi a urmărit recunoașterea unor animale domestice (vaca, porcul, berbecul). În acest caz, era de presupus că elevii vor întîmpina dificultăți sporite, date fiind și dificultățile întîmpinate în formarea reprezentărilor respective: era vorba de animale mari, greu de cuprins în cîmpul vizual al unor ambliopi gravi, greu de perceput în întregul lor de cei care nu le pot examina decît de aproape. Drept material experimental am folosit mulaje înfățișînd animalele la scara 1/5. Acestea le făceau mai ușor de cuprins cu privirea, dar creeau și o dificultate în plus pentru elevul ambliop: el trebuia să recunoască animalul la o altă scară decît cea la care s-a format reprezentarea.

Tabelul nr. 3

Animale domestice (clasa I ambliopi)

	A.V. sub 0,05	A.V. = 0,05—0,1	A.V. peste 0,1
Vaca	75	85,71	75
Porcul	50	85,71	100
Berbecul	50	85,71	50
Media	58,33	85,71	75

După cum se vede, dificultățile cele mai mari au fost întîmpinate în cazul recunoașterii berbecului, animal întîlnit mai rar decît celelalte două animale. De obicei, elevii care au greșit aveau o reprezentare mai generală, în care integrau, fără a le putea deosebi, mai multe animale înrudite: oaia și berbecul, capra și țapul. Reluînd acest sondaj (berbecul) cu clasele II—IV ale școlii de ambliopi, am constatat că la elevii cu acuitatea vizuală pînă la 0,1 se păstrează aproximativ aceleași procente ale recunoașterii, ceea ce se explică prin faptul că elevii n-au avut ocazia să studieze temeinic acest animal în procesul de învățămînt. De remarcat că nici elevii cu vedere normală din clasa I a Școlii generale de 8 ani nr. 54 n-au putut recunoaște acest animal într-o măsură mai mare decît ambliopii, din simplul motiv că nu îl mai văzuseră pînă acum. Vaca și porcul au fost recunoscute de către toți elevii cu vedere normală.

Acest sondaj a fost organizat și într-o altă variantă, în care elevilor li s-au prezentat imagini ale unor animale domestice. Imaginile aveau o mărime accesibilă vederii tuturor elevilor, erau decupate și lipite pe foi albe de carton, pentru a se crea contrastul necesar și erau bine conturate. Se înțelege că imaginea prezintă o dificultate în plus în confruntarea cu reprezentarea; acum era necesar ca elevul să perceapă conform regulilor prezentării în plan, evocînd o reprezentare cu trei dimensiuni. Procentele recunoașterii imaginilor „vaca" și „porcul" nu

diferă, totuși, mult față de cele arătate mai sus. În schimb, se remarcă un procent foarte scăzut (28,57 pe întreaga clasă) în cazul imaginii „capra", care reprezenta un animal puțin cunoscut de elevi. Aceasta ne arată cît de prudenți trebuie să fim în folosirea reprezentărilor pe bază de imagini și totodată cît de necesar este, pentru descifrarea ilustrațiilor, ca elevii să cunoască bine obiectele prezentate grafic.

În toate cazurile la care ne-am referit pînă acum era vorba de reprezentări pe care orice ambliop și le putea forma cu ușurință, pe cale senzorială, directă.

La venirea în școală elevii au însă și alte reprezentări, mai greu de format prin contact direct, formate — într-o anumită măsură — prin mijlocirea cuvîntului. Este, de exemplu, cazul reprezentărilor despre păsările și animalele sălbatice.

Continuînd sondajul în această direcție, am prezentat elevilor o pasăre împăiată și un arici împăiat. Iată procentele recunoașterii:

Tabelul nr. 4

Arici și pasăre (clasa I ambliopi)

	A.V. sub 0,05	A.V. = 0,05—0,1	A.V. peste 0,1
Ariciul	50	50	100
Pasărea	75	71,43	75

După cum era firesc, pasărea a fost recunoscută de mai mulți elevi. Toți elevii au avut ocazia să vadă păsări de la o distanță mai mare sau mai mică. Dificultățile ridicate de vederea slabă se reflecta în procentul greșelilor, care nu depășește 1/4 din totalul răspunsurilor. Caracterul confuz al reprezentărilor acestora se reflecta și în faptul că adesea elevii au confundat pasărea cu un pui de găină sau de rață, care are aproximativ aceeași mărime.

În cazul ariciului, aproape toți elevii aflaseră pe cale verbală că are țepi. Mulți elevi l-au recunoscut după acest unic amănunt — cîțiva folosindu-se chiar de calea tactilă. În aceste condiții, procentul recunoașterii la ambliopii cu a. v. pînă la 0,1 (50%) ne apare destul de scăzut.

În clasele mai mari, lipsa acestor reprezentări apare numai în cazuri izolate, datorită faptului că atît în a doua parte a clasei I, cît și în clasa a II-a, programa școlară oferă ocazia de a intui, în cadrul lecțiilor, atît ariciul, cît și pasărea.

Care este însă nivelul reprezentărilor elevilor ambliopi în privința unor animale sălbatice pe care nu le-au putut întîlni în practica curentă, care nu pot fi caracterizate printr-un singur semnalment (ca țepii ariciului), dar despre care totuși au auzit vorbindu-se adesea? Este vorba de animale ca vulpea, lupul, ursul — care apar ca personaje principale și în numeroase povești.

De data aceasta, materialul experimental a fost o vulpe împăiată, exemplar foarte tipic în toate semnalmentele: mărime, culoare, forma botului, coada stufoasă etc. Prezentată elevilor clasei I a școlii generale de 8 ani, ea a fost recunoscută de 32,14% din elevi. Procentul mare se datorește faptului că mulți elevi făcuseră cunoștință cu imaginea vulpii din ilustrațiile din cărți sau o văzuseră la parcul zoologic. Desigur, aci se manifesta și o anumită capacitate pe care elevii o dobîndiseră în experiența lor vizuală și verbală, de a transmite primului sistem de semnalizare datele obținute pe calea celui de-al doilea sistem de semnalizare.

Cu totul altele au fost rezultatele obținute cu elevii slabvăzători din clasa I. Dintre cei cu vederea sub 0,05 au recunoscut vulpea 12,50%; rezultatul ar fi fost și mai slab încă, dacă

unul din acești elevi n-ar fi fost fiu de vînător, avînd deci condiții speciale pentru recunoașterea animalului, iar altul n-ar fi „ghicit" răspunsul după un singur semnalment: coada stufoasă. Acesta din urmă, întrebat fiind dacă acest animal n-ar putea fi și „veveriță", a răspuns „da". Dealtminteri, o elevă din clasa a IV-a, cu vederea 0,1 a afirmat că animalul prezentat este „veveriță", călăuzindu-se după același semnalment. Dintre elevii clasei I cu a.v. între 0,05—0,1, nici unul nu a recunoscut vulpea, iar dintre cei cu a. v. peste 0,1 numai 20% au recunoscut-o. Iată, deci, că dacă există deosebiri față de elevii cu vedere normală în cazul unor reprezentări elementare, în cazul reprezentărilor formate pe căi mai complexe aceste deosebiri se adîncesc foarte mult. Sondajul a fost urmărit și în clasele următoare ale școlii de ambliopi, obținîndu-se următoarele procente ale recunoașterii:

Tabelul nr. 5

Vulpea

	A.V. sub 0,05	A.V. = 0,05 – 0,1	A.V. peste 0,1
Clasa I	12,50	0	20
„ a II-a	33,33	42,86	25
„ a III-a	50	71,43	76,93

Tabelul ne arată și de data aceasta creșterea nivelului recunoașterii la clasele mai mari, într-un ritm variabil. În majoritatea răspunsurilor greșite vulpea a fost confundată cu lupul, cîinele sau pisica. Au fost însă și confuzii mai grave (cu ursul, iepurele, veverița, oaia), care dovedesc reprezentări greșite și în privința altor animale. Confuziile grave se păstrează și la clasa a IV-a ceea ce dovedește, la respectivii elevi, pe lîngă dificultățile vizuale (care au împiedicat într-o anumită măsură perceperea unitară a imaginii prezentate) și lacune serioase în nivelul general al reprezentărilor. Cu atît mai mult s-au manifestat aceste lacune atunci cînd li s-a cerut elevilor claselor a IV-a să recunoască maimuța (o figurină reprezentînd o maimuță agățată de un palmier — totul în culori adecvate). Unii elevi ambliopi au confundat maimuța cu veverița, fiindcă se afla în copac (T.G., C.F., M.R., A.C.), alții cu o pisică (I.C), cu un șobolan (V.E.), cu un ursuleț (T.N.).

Un sondaj suplimentar, în care elevii clasei I trebuiau să recunoască animalele sălbatice de pe o planșă, s-a soldat cu faptul că elevii cu a.v. sub 0,1 n-au recunoscut nici un animal, cu excepția ariciului (care la o lecție anterioară sondajului li se prezentase împăiat).

Alte sondaje asupra reprezentărilor elevilor ambliopi au fost organizate pe baza perceperii unor imagini grafice reprezentînd obiecte cunoscute de elevi. Și ele ne-au dus spre concluzii neașteptate. Astfel, majoritatea elevilor veniți din diferite colțuri ale țării au avut ocazia să călătorească cu trenul. Cu toate acestea, numai 1/4 din elevii clasei I, care au fost examinați, au recunoscut imaginea trenului. Faptul poate fi înțeles numai dacă ținem seama că elevii ambliopi au putut vedea diferite părți ale vagonului și locomotivei, că și-au format reprezentări parțiale corecte, dar nu și o reprezentare corectă a trenului în întregul lui. Analiza pe cazuri individuale ne arată astfel de dificultăți și în recunoașterea unei case, unui pom, unui tramvai, unui munte etc.

Pe baza materialului, din care nu am putut prezenta aci decît o parte, putem trage unele *concluzii* privind reprezentările elevilor ambliopi din clasele mici:

— Unii elevi ambliopi sînt complet lipsiți, la intrarea în școală, de un mare număr de reprezentări generalizate asupra plantelor, asupra animalelor domestice și sălbatice, asupra unor

elemente esențiale ale mediului înconjurător. Atunci cînd li se cere să recunoască anumite lucruri sau ființe, ei nu pot da nici un răspuns sau dau răspunsuri cu totul întîmplătoare, fără legătură cu obiectul perceput. Lipsa acestor reprezentări generalizate, adăugată nivelului scăzut al vederii, creează dificultăți suplimentare în munca didactică cu acești elevi.

— O parte din reprezentările ambliopilor din clasele mici sînt greșite, incorecte, într-o măsură mai mare sau mai mică, iar alte reprezentări sînt parțiale, sărace, ceea ce, de asemenea, împiedică recunoașterea respectivelor obiecte.

— La aceste particularități se adaugă caracterul confuz, neclar, al unor reprezentări ale acestor elevi. Multe din reprezentările lor, reflectînd neclaritatea vederii, conțin numai un element sau două precise, iar în jurul acestor elemente o masă încețoșată de trăsături senzoriale confuze, care nu permit distingerea unui obiect de altul. În recunoaștere, acești elevi au tendința de a identifica obiectul nu după ansamblul elementelor esențiale, ci numai după unul sau două elemente importante, rupte de întreg. Pentru ei boul este ceva mare cu coarne, vaca — aceeași imagine vagă dar cu uger, ariciul — ceva mic, cu țepi etc. De aci o gamă nesfîrșită de confuzii, datorită posibilităților reduse de diferențiere: vulpea ca și veverița reprezintă „ceva" cu coadă stufoasă etc.

— Lipsa unor reprezentări, incorectitudinea lor sau faptul că sînt incomplete pot fi mascate la elevii ambliopi prin verbalismul fără acoperire intuitivă; nu trebuie să ne mulțumim deci cu controlul verbal al reprezentărilor, ci trebuie să le controlăm prin felul în care sînt folosite în activitatea cognitivă.

— Unele dintre reprezentările greșite pe care și le-au format elevii asupra formei și mărimii unor lucruri se datoresc dificultății de a cuprinde cu privirea respectivele obiecte, în întregul lor. Lipsa imaginii întregului a împiedicat, totodată, caracterizarea semnalmentelor esențiale ale obiectelor.

— Aceste deficiențe ale reprezentărilor fac ca ele să fie mai puțin mobile și deci să nu ofere un ajutor eficient în actul recunoașterii și, în general, în activitate. Din această cauză, unii elevi nici nu operează cu ele, preferînd să folosească reprezentările tactile, chinestezice, auditive.

— Aceeași cauză face ca sugestia verbală să se manifeste la început cu multă putere. Doi elevi din clasa a II-a (B.O. și B.E.), la prezentarea vulpii au răspuns „elefant", sub influența unei glume făcute în timpul instructajului („Ce credeți că este animalul acesta, elefant"?). O situație asemănătoare a provocat răspunsul „urs", la prezentarea berbecului. Dacă la început mulți elevi ambliopi au tendința de a primi necondiționat influența cuvîntului, mai tîrziu se dezvoltă, în procesul de învățămînt, mecanisme legate de educația atenției conștiente, perseverente, și de dezvoltarea spiritului de observație, care preîntîmpină sugestia verbală.

Adevărata cauză a reprezentărilor greșite sau sărace o constituie nu incapacitatea ambliopului de a ajunge la reprezentări corecte, ci lipsa unei educații adecvate deficienței, care să asigure compensarea vederii slabe în procesul formării reprezentărilor.

Din materialul experimental rezultă că nu pot fi stabilite corelații directe între nivelul reprezentărilor și nivelul acuității vizuale. Cantitatea și calitatea reprezentărilor depind în mare măsură de experiența vizuală pe care a dobîndit-o elevul, într-o activitate adecvată, de felul în care această experiență a fost îmbogățită prin datele oferite de celelalte căi de aferentație, de dezvoltarea deprinderilor de a percepe intenționat și sistematic, identificînd obiectele după puncte de reper reduse ca număr, dar de mare însemnătate și, însfîrșit, de capacitatea — cîștigată prin întreaga dezvoltare psihică — de a interpreta corect imaginile optice neclare (cu ajutorul atenției, memoriei, gîndirii, imaginației). Capacitatea de a reconstitui imaginile percepute, de a le actualiza conștientizat, este, ca orice capacitate dobîndită, rodul unei activități corespunzătoare. De aci decurge faptul că, în ciuda dificultăților vizuale, elevii slabvăzători, puși în

condiții adecvate de activitate, sub o îndrumare pedagogică adecvată, își pot dezvolta reprezentări corecte, clare și complete în procesul de învățămînt.

Din sondajul efectuat și din concluziile trase putem desprinde și unele consecințe pedagogice:

1. Este necesar ca, de la intrarea elevilor în școală, să cercetăm nivelul reprezentărilor lor și să avem în vedere sarcina de a le forma reprezentările care lipsesc, de a le corecta, preciza și îmbogăți pe cele existente.

2. În rezolvarea acestei sarcini trebuie să creăm prilejuri de a-i pune pe elevi în contact direct cu obiectele și cu fenomenele, pe cît se poate în cadrul lor natural. Pentru aceasta este necesară vizitarea fabricilor, gospodăriilor agricole colective, a șantierelor de construcții, a muzeelor și expozițiilor, a parcurilor, a grădinii botanice și a parcului zoologic etc., îndrumînd pretutindeni procesul percepției. Este necesară, de asemenea, folosirea unui bogat material didactic în procesul de învățămînt. Deprinderea elevilor cu descifrarea imaginilor grafice (prin înțelegerea raporturilor de mărime și de perspectivă) înlesnește ulterior dobîndirea reprezentărilor cu ajutorul planșelor și ilustrațiilor.

3. O preocupare deosebită trebuie arătată pentru formarea unor reprezentări corecte asupra obiectelor pe care privirea ambliopului nu le poate cuprinde în întregul lor. Perceperea treptată a elementelor trebuie completată cu mijloace care să asigure imaginea globală: machete, ilustrații, explicații.

4. Procesul formării, corectării și îmbogățirii reprezentărilor trebuie împletit cu formarea deprinderilor de a observa conștient și sistematic, de a analiza și sistematiza cu pricepere elementele obiectului perceput, în condițiile vederii slabe.

5. Atît în momentul perceperii, cît și în cel al reactualizării imaginii, e necesar să stabilim legături între datele senzoriale și cuvintele corespunzătoare. Controlul, clarificarea și completarea reprezentărilor pot fi realizate, în parte, prin cuvînt și tot pe calea cuvîntului se fixează reprezentările dobîndite.

6. Reprezentările formate trebuie folosite, activate, în procesul recunoașterii, al reproducerii și al diferitelor activități practice.

La această activare a reprezentărilor contribuie desenul, modelajul, exercițiile de observare (sprijinite de cuvîntul profesorului), compunerile elevilor, diferite activități logice asupra materialului intuit (comparații, legături cauzale, generalizări).

7. În toate aceste activități, preocuparea pentru dezvoltarea eficienței vizuale trebuie împletită cu grija continuă de a proteja resturile de vedere.

M. ȘTEFAN, M. CARAMAN și V. DRANGA

UNELE CONSIDERAȚII PRIVIND PREDAREA MATEMATICII ÎN ȘCOALA GENERALĂ DE 8 ANI

Practica școlară și cercetările psiho-pedagogice relevă faptul că, pînă în prezent, predarea matematicii în școala generală de 8 ani ar putea fi mult îmbunătățită pentru a corespunde nivelului științei și tehnicii contemporane.

În prezent se încearcă să se stabilească un nou conținut al matematicii din școala generală de 8 ani prin revizuirea capitolelor vechi, prin introducerea principalelor idei ale matematicii moderne, prin modificarea greutății specifice a altor capitole în lumina

perspectivelor dezvoltării diferitelor ramuri ale matematicii. De asemenea, se caută procedee metodice adecvate particularităților de vîrstă ale elevilor și procesului de însușire a cunoștințelor în lumina noilor cercetări.

În această acțiune de modernizare a predării matematicii în școala generală de 8 ani se ridică, ca în orice acțiune nouă, diferite probleme esențiale și neesențiale. Nu voi încerca să enumăr și să clasific aceste probleme dar consider că o problemă esențială în predarea matematicii în școala generală de 8 ani este predarea noțiunilor de număr natural, număr întreg, număr rațional, număr irațional ca și operațiile cu ele.

Introducerea și lărgirea noțiunii de număr în școala generală de 8 ani se face în mai multe etape. Succesiunea etapelor și conținutul lor sînt determinate de două direcții în care pregătim elevii din școala generală de 8 ani. O direcție care tinde spre înțelegerea și însușirea teoretică a matematicii actuale, iar a doua tinde spre formarea deprinderilor de aplicare, de mînuire a instrumentului însușit. De aceea în școală problema esențială a introducerii și a lărgirii noțiunii de număr ca și înțelegerea și aplicarea operațiilor cu numere trebuie să țină seama de aceste două direcții, prima direcție avînd o pondere hotărîtoare.

Mă voi referi, în aceste rînduri, asupra numerelor naturale care se introduc și cu care se operează încă din prima clasă. Numerele naturale sînt abstracții care reflectă o realitate caracteristică a mulțimilor de obiecte, a mulțimilor de aceeași putere, cum se spune în matematică. În primele clase se lucrează exclusiv cu ele. Introducerea lor în prima clasă este o problemă esențială; de fodul cum va fi introdusă și aplicată depinde înțelegerea matematicii pe tot parcursul școlii generale de 8 ani.

Socotim că nu este recomandabil ca în această etapă să fie definite numerele naturale și operațiile cu ele strict științific. Elevii vor fi conduși să înțeleagă, să rețină și să opereze cu exemple, cu reprezentările, cu figurile, cu simbolurile care însoțesc noțiunea de număr natural.

Ilustrăm procesul de prezentare pentru numărul trei prin următoarele etape:

— se prezintă o mulțime de creioane, o mulțime de cerculețe, o mulțime de bețișoare, în general o mulțime de obiecte;

— se reprezintă grafic (prin desen) în mod convențional mulțimile respective prin cîteva figuri geometrice simple, încercuite (înconjurate) printr-un oval.

Se denumesc aceste mulțimi care au o caracteristică comună, aceea că au trei obiecte, prin simbolul 3, adică numărul trei.

Elevii nu vor învăța din nici o definiție ce este numărul 3, exemplele și figurile care sînt prezentate elevilor sînt îndeajuns de concludente. Mai mult, cu această ocazie, se poate nota prin una din literele învățate pînă la acea dată, mulțimile de obiecte introduse. De exemplu, se poate nota mulțimea cu trei cerculețe cu litera *u*, cea cu trei segmente cu litera *i*, cea cu trei puncte cu litera *m*. Cu această ocazie se reliefează relațiile: u = 3, i = 3, m = 3, U = i = m = 3.

★

Se știe că în matematica teoretică la baza noțiunii de număr se află noțiunea de *mulțime*, dar pentru matematica *aplicată* pe lîngă noțiunea de mulțime intervine și noțiunea de *mărime* care este fundamentală în fizică, în tehnică, dar nu în matematică. Totuși, în școală, pentru a se asigura formarea deprinderilor de aplicare, de mînuire a instrumentului matematic însușit este necesar să se insiste și asupra exprimării laturii cantitative a mărimilor prin numere naturale în anumite condiții, ca un rezultat al măsurării (comparării) cu o unitate de măsură de același fel, care se cuprinde exact în acea mărime. Aici este punctul de plecare pentru introducerea unităților de măsură pentru diferite mărimi (lungimi, greutăți etc.). Astfel vom obține numerele naturale specificate (*nu* concrete, deoarece numărul este o abstracție) ca de exemplu: 3 m, 4 kg, 5 zile etc. întîlnite frecvent în

fizică, în tehnică etc. (dar neîntîlnite în matematica teoretică).

Operațiile cu aceste numere vor trebui făcute în conformitate cu regulile stabilite pentru numerele naturale. Esențial este ca elevul să opereze cu numere abstracte, nespecificate așa cum se operează în matematică și nu cum se operează în fizică, deoarece, în matematica teoretică nu se ia în considerare noțiunea de mărime. Pentru matematică ca știință, noțiunea de mărime nu există. De aceea este recomandabil ca elevii să efectueze operațiile în direcția indicată de știința matematică. De exemplu, nu se va scrie 3 m + 4 m = 7 m, ci 3 + 4 = 7, nu se va scrie 3 m × 4 m = 12 m^2 ci 3 × 4 = 12, interpretînd numai rezultatele obținute în sensul că în primul exemplu obținem 7 metri și în al doilea obținem 12 metri pătrați.

Relevarea abstracției matematice, a generalizărilor ei și studiul acestor abstracțiuni ne conduc mai bine să înțelegem structura matematicii. Un exemplu, pentru a afla prețul unui număr de 3 creioane de prețul de 4 lei fiecare, se aplică expresia :

„3 × 4 = 12" sau pentru a afla aria unui covor lung de 4 m și lat de 3 m se aplică aceeași expresie : „3 × 4 = 12". Această expresie este o relație matematică abstractă care poate fi comparată cu structura matematicii. Este esențial și necesar ca elevii să învețe relațiile abstracte închegate într-un sistem și aplicarea lor pe diverse modele fizice.

Pînă în zilele noastre se insistă încă și se irosește timp pentru unele probleme neesențiale în matematică. De exemplu, este un lucru neesențial în matematică de a se insista asupra rolului poziției termenilor sau factorilor în adunarea sau înmulțirea a două numere. Aplicarea proprietăților general valabile ale operațiilor (de exemplu : a + b = b + a sau a × b = b × a) în rezolvarea problemelor va contribui la sesizarea mai rapidă a relațiilor cantitative din conținutul concret al datelor din problemă, va contribui la înlăturarea greutăților în rezolvarea problemelor. Un exemplu, în rezolvarea problemei : „Un elev rezolvă în fiecare zi cîte 3 probleme, cîte probleme rezolvă el în 4 zile ?" ; elevul va sesiza relația de multiplicitate (de înmulțire) dintre numere. Este indiferent dacă se va scrie : „3 × 4 = 12" sau „4 × 3 = 12". Esențial este că elevul sesizează și desprinde ușor relația de înmulțire, o exprimă corect și dă răspunsul corespunzător. Greutățile în exprimarea verbală a relațiilor respective depind de anumite etape ale vîrstei. Aceste formulări descriptive au un rol secundar în traducerea corectă a relațiilor corespunzătoare : „3 × 4 = 12" sau „4 × 3 = 12".

ILIE ILASIEVICI

BIBL...

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

SEMNIFICAŢIE ŞI SENS IN LITERATURA PENTRU PREADOLESCENŢI

Influenţa operei literare asupra cititorului copil preocupă astăzi, din ce în ce mai mult cercuri largi de pedagogi, psihologi şi scriitori din ţara noastră. S-au întreprins studii, bazate pe anchete şi discuţii cu cititorii, ale căror rezultate merită a fi reţinute [1].

Din aceste lucrări se desprind două direcţii ale cercetărilor: prima, studiind psihologia cititorului, caută să precizeze posibilităţile pe care le are copilul de a înţelege opera literară şi de a lua atitudine faţă de valoarea ei; a doua, privitoare la opera literară analizează influenţa diferitelor mijloace de creaţie artistică asupra cititorilor copii. În fond, ambele direcţii nu reprezintă decît laturile esenţiale ale unei singure probleme: relaţia dintre carte şi cititor.

Cartea conţine mesajul autorului, ideile, sentimentele şi imaginile reflectînd acele aspecte ale realităţii pe care el vrea să le facă cunoscute cititorilor. Este semnificaţia operei creată de autor.

Cititorul trebuie să descopere semnificaţia operei, să înţeleagă mesajul autorului. Pentru aceasta, el este ajutat de experienţa lui de viaţă, de cunoştinţele acumulate pînă atunci, de concepţia despre lume şi viaţă, de gustul estetic ce i s-a dezvoltat. În raport cu toate acestea, el înţelege într-un anumit fel opera literară şi ia o anumită atitudine faţă de ea. Astfel apare *sensul* operei respective, felul subiectiv în care ea se reflectă în conştiinţa celui care o citeşte. Sensul arată felul în care cititorul a înţeles semnificaţia operei şi modul lui propriu de reacţie sub influenţa ei.

Nu este greu să ne explicăm de ce „Dumbrava minunată" a lui Mihail Sadoveanu încîntă pe orice copil care o citeşte; dar ea încîntă şi pe cititorul matur care descoperă mai adînc măiestria cu care artistul a ştiut să dea realităţii imaginea de basm. Criticul Garabet Ibrăileanu, prin studiul închinat acestei opere sadoveniene, ne arată cît de bogat în nuanţe a devenit sensul dat de el povestirii. Sînt opere de căpătîi ale literaturii, care recitite în diferite etape ale vieţii, nasc la acelaşi cititor sensuri diferite. Cărţi care ne-au încîntat în adolescenţă, îşi pot pierde — pentru noi — mai tîrziu farmecul. Acest fenomen se întîmplă cu unele din romanele lui Alex. Dumas-tatăl, ale lui Jules Verne etc.

Limitată la copii, problema raportului dintre semnificaţie şi sens nu poate fi studiată decît în strînsă legătură cu etapele de dezvoltare ale puterii lor de înţelegere.

Basmul cu animale, cu un fantastic redus la personificarea necuvîntătoarelor, este cel mai accesibil puterii de înţelegere a copiilor de vîrstă preşcolară. Simplitatea şi claritatea

---

[1] Amintim cîteva din studiile apărute în ultimii ani:

Dan Spînoiu-Geta: Unele probleme ale percepţiei şi înţelegerii literaturii de către elevii de vîrstă şcolară mică şi mijlocie. În: Culegere de studii de psihologie, vol. IV. Editura Academiei R.P.R., 1962.

Popescu, Ion: Lectura elevilor. Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1963.

Roman, Edith: Contribuţii la problema interesului pentru lectură la adolescenţi, în Revista de psihologie, nr. 1, 1957.

Stanciu Ilie: Copii şi tineri cititori, Bucureşti, C.S.C.A. Consiliul aşezămintelor culturale, 1963.

703

conflictului, situațiile apropiate vieții obișnuite a copiilor, personajele construite liniar, cu puține — dar pronunțate — trăsături de caracter, ușurează descoperirea semnificației. Înțelegînd just intenția autorului, copilul ia atitudinea dorită de acesta: povestirea a căpătat un sens corespunzător, manifestat prin încordarea cu care copiii urmăresc desfășurarea acțiunii, entuziasmul cu care salută victoria eroilor și înverșunarea pe care o manifestă față de personajele negative.

Mai tîrziu, în perioada micii școlarități, copilul are mai multe mijloace de a distinge posibilul de imposibil, realul de fantastic. Încîntarea față de basmul cu un fantastic amplu nu provine din admiterea ca posibile a soluțiilor extraordinare, ci din înțelegerea simbolurilor. De data aceasta, cititorul descoperă semnificația mai adîncă a basmului, baza lui etică. Noțiuni ca: dragoste față de aproape, abnegație, eroism devin nu numai caracteristici ale unui personaj, ci idei de umanitate care îl deprind să deosebească și în viață pe cei buni de cei răi. Împărțirea personajelor basmului în două tabere, categoric opuse și între care conflictul nu se rezolvă decît prin învingerea uneia (întotdeauna tabăra celor răi) — ușurează copilului descoperirea semnificației și obținerea sensului dorit de noi.

În perioada preadolescenței, de care ne vom ocupa mai pe larg în cele ce urmează, posibilitățile copiilor, de a descoperi semnificația unei opere literare și de a obține un sens adecvat, cresc neîncetat.

★

În evoluția copilului, preadolescența este o perioadă de mari transformări. Posibilitățile crescînd ale gîndirii abstracte și ale generalizării îl fac acum pe copil să nu mai rămînă la suprafața fenomenelor, ci să pătrundă mai în adîncime. Dacă în perioada anterioară el credea „pe cuvînt" pe cei mari, acum el cere să fie convins prin argumente, printr-o fundamentare logică care să-i determine — în mod conștient și voluntar — atitudinea.

Spre deosebire însă de cititorul mai în vîrstă, preadolescentul nu poate urmări încă argumentările teoretice extinse și nici analizele psihologice profunde prin care scriitorii redau cele mai fine nuanțe sufletești ale personajelor. Preadolescentul este încă subordonat epicului: prin acțiunile personajelor, prin atitudinea acestora față de evenimente, ele se dezvăluie cititorului. Urmărind acțiunile și comportarea personajelor, cititorul descoperă mai ușor semnificația operei și înțelegerea ei justă îi determină și atitudinea.

În bună parte, cele susținute mai sus explică marea atracție a preadolescentului *pentru povestirea de aventuri*, dar nu numai a lui ci și a cititorului matur, începător în deprinderea lecturii literare. La începutul veacului trecut, cînd răspîndirea în masă a operelor literare găsea un public cititor încă neformat, scriitorii au acordat aventurii un loc important în creațiile lor. Succesul romanelor lui Victor Hugo, Alexandre Dumas-tatăl și ale lui Charles Dickens se datorează în bună parte episoadelor cu întîmplări extraordinare care fermecau masele de cititori.

Chiar mai tîrziu, cînd curentul realist cîștigă teren, rolul povestirii de aventuri, ca punct de atracție pentru cititori se menține. În romanele lui Balzac, Stendhal și apoi în ale lui Zola, accentul începe să cadă, din ce în ce mai mult, asupra analizelor stărilor sociale și a luptelor de clasă, asupra concepției oamenilor și a frămîntărilor lor sufletești.

Formarea unui public cititor cultivat a determinat noi exigențe față de opera literară, pe care povestirile de aventuri romantice nu le mai putea satisface.

Declarată de către cititorii formați drept „lectură ușoară" povestirea de aventuri a continuat să atragă tineretul, devenind pentru acesta nu numai o lectură pasionantă, dar și o cale de trecere normală de la basm la literatura realistă.

Povestirea de aventuri s-a constituit cu timpul într-un gen specific de creație, căruia Jules Verne în Franța, R. L. Stevenson și Conan Doyle în Anglia, Edgar Allan Poe, Fenimore Cooper, Herman Melville și Jack London în America, Mihail Sadoveanu la noi și încă mulți alți scriitori i-au dat prestigiu, desmințind prejudecata creată asupra ei de unii cititori.

Prin structura sa, povestirea clasică de aventuri este mai ușor accesibilă tinerilor cititori, semnificația ei poate fi sesizată fără dificultate: pentru atingerea unui scop nobil (descoperiri științifice, explorări de ținuturi necunoscute, salvarea unor naufragiați, identificarea și pedepsirea unor răufăcători, apărarea drepturilor unor năpăstuiți ș.a.m.d.) eroii povestirilor de aventuri își pun viața în pericol, luptînd împotriva urgiilor naturii sau a mișcilor. Ca și în basm, întîlnim și aici o situare polarizată a personajelor: de o parte eroul pozitiv și tovarășii săi, de cealaltă parte elementele care se împotrivesc atingerii scopului înalt urmărit de primii. Profilul clar al personajelor și lipsa de osmoză dintre cele două tabere îl conduc pe cititor la descoperirea semnificației întregii povestiri și îl ajută la obținerea sensului, la luarea unei atitudini proprii față de lucrare.

Avînd în vedere rolul educativ al unor asemenea creații literare, am privit cu bucurie apariția în ultimii ani în literatura noastră a unor valoroase povestiri de aventuri, dintre care amintim în primul rînd „Toate pînzele sus" a lui Radu Tudoran.

Echipajul goeletei „Speranța", navigînd sub pavilion românesc, înfruntă, pe la sfîrșitul veacului trecut, urgiile oceanelor, pentru a salva viața unui om, pierdut undeva prin Țara de Foc. Dintr-o dată, prin obiectivul expediției, faptele marinarilor capătă aureola vitejiei și abnegației. Consecvenți poziției lor morale, ei nu șovăie, în tot timpul călătoriei, să lupte împotriva piraților și a contrabandiștilor, împotriva impilatorilor de tot felul și să ajute — ori de cîte ori le stă în puteri — pe cei aflați în restriște.

Incontestabil că reușita creației stă în primul rînd în talentul de povestitor al autorului, în afara ingeniozității cu care rezolvă atîtea situații grele în care se află echipajul, a suflului viguros cu care menține mersul ascendent al conflictului. Tudoran creează personaje care rămîn vii în amintirea cititorilor: inginerul Lupan, căpitanul corăbiei, Gherasim cîrmaciul — un încercat „lup de mare", Mihu — copilul cioban care devine elev marinar etc. Dintre toate însă, cea mai reușită rămîne figura lui Ismail, bucătarul vasului și aceasta datorită îmbinării într-un singur personaj a unei fermecătoare naivități și a unui sublim spirit de sacrificiu.

Influența educativă a acestui roman nu poate fi analizată fragmentat: „Toate pînzele sus" oferă cititorului o rară încîntare de la primul pînă la ultimul capitol. Creînd cititorului condiția unei lecturi pasionante, autorul își realizează în întregime și scopurile educative, mărturisite sau nemărturisite. În sufletul preadolescenților se nasc sentimente de admirație pentru eroii povestirii, de mîndrie pentru faptele îndrăznețe ale unui echipaj românesc care — pentru prima dată în istoria navigației noastre — străbate apele oceanelor îndepărtate; în același timp și pe nesimțite, copiii dobîndesc prețioase cunoștințe de geografie și istorie, de artă marinărească și oceanografie. Fără arta reflectării artistice, toate acestea — luate izolat — n-ar fi putut asigura succesul romanului.

Numai „aventura" în sine, fără o structură clară a conflictelor și a personajelor, fără precizarea unui obiectiv de importanță etică, nu poate realiza influența educativă, chiar dacă cititorul parcurge pe nerăsuflate întreaga povestire. Este pericolul care îi pîndește adesea pe autorii romanelor de aventuri cu caracter de investigație. Unul din creatorii genului, Conan Doyle, a intuit că numai convingînd cititorii asupra vinovăției răufăcătorilor, va putea cîștiga simpatia pentru urmăritori. Numai astfel a reușit să dea detectivului Sherlok Holmes — eroul

principal al romanelor sale — acea aureolă de luptător pentru dreptate, de apărător al celor loviți. Părăsind aceste poziții, unii dintre continuatorii lui Doyle au transformat romanul polițist în relatarea amănunțită a unor încăierări sîngeroase, între două tabere de gangsteri, la fel de odioși prin crimele pe care le săvîrșesc. În locul ciocnirii dintre bine și rău, cititorul este pus în fața unei șarade pentru a ghici care dintre bandiți va ieși teafăr după ce va culca la pămînt cu focuri de armă sau cu lovituri de pumnal pe adversari mai puțin abili. Dezumanizarea personajelor, prezentarea sub mască „savantă" a mijloacelor crimei „perfecte", transformă așa-zisele romane într-o literatură periculoasă prin influența pe care o exercită asupra cititorilor, în special a copiilor. Preadolescenții și chiar adolescenții derutați de semnificația acestor scrieri încep să admire iscusința ucigașilor, sîngele lor rece la înfăptuirea crimelor și la evadarea de sub urmărire. Cazurile cînd tinerii au făptuit la rîndul lor crime sub influența unor asemenea povestiri polițiste sînt numeroase; aceasta ne mărturisesc statisticile și rapoartele organelor de cercetare penală din multe țări occidentale.

Romanul de investigație oferă însă posibilități de creație scriitorilor cu o orientare progresistă care adoptînd cadrul clasic al șaradei: „cine-i vinovatul?" — prezintă cititorilor conflicte și personaje autentice; acestea, pe măsură ce luptă pentru descoperirea și prinderea criminalilor, dovedesc asemenea calități morale încît devin dragi cititorilor. Pe această linie de creație s-au îndreptat și unii scriitori din țara noastră, cum ar fi Haralamb Zincă („Cazul R. 16"), Tudor Popescu („Drum fără întoarcere"), Tölgyesi, L. („Alibiurile inginerului Dragomir") etc.

Care este elementul valoros al tuturor acestor lucrări? Obiectivul de mare înălțime morală urmărit de eroi: descoperirea și pedepsirea dușmanilor patriei. De data aceasta prinderea vinovaților nu mai rezolvă o dramă particulară, de sferă restrînsă, ci o problemă de interes general, fiind vorba de securitatea patriei și de apărarea cuceririlor poporului. Eroii acestor romane nu sînt numai îndrăzneți, ingenioși, trăgători desăvîrșiți, dar și oameni cu o înaltă ținută morală care își pun viața în pericol datorită dragostei fierbinți pe care o simt pentru patria socialistă, pentru poporul nostru muncitor. Largul sprijin pe care urmăritorii oficiali îl primesc din partea oamenilor de rînd, a cetățenilor conștienți de datoria de a nu slăbi vigilența față de dușmani, dă întregii povestiri o adîncă semnificație. Citind aceste lucrări, preadolescentul rămîne emoționat — nu atît de mijloacele folosite de urmăritori — cît mai ales de eroismul de care aceștia dau dovadă. Claritatea conflictului, precisa conturare a personajelor, exclud posibilitatea ca vreun copil să greșească în atitudinea pe care o ia față de semnificația lucrării. Simpatia lui întreagă se îndreaptă spre apărătorii patriei și ura lui nestăpînită, către dușmanii ei.

Reușite sînt și alte povestiri din categoria „investigației" care conțin episoade din timpul ultimului război mondial, cum ar fi de exemplu „Peștera albastră" de Méhes Gyorgy (în care urmăritorii sînt agenții Gestapoului, iar urmăriții sînt: un muncitor ceferist, fiul acestuia și un savant care refuză să predea hitleriștilor ultima sa descoperire), sau „La miezul nopții va cădea o stea" de Theodor Constantin (caporalul Ulea, eroul acestei pasionante povestiri rămîne una din figurile cele mai luminoase ale romanelor noastre de investigație).

Îmbinarea elementelor științifico-fantastice cu acelea ale romanului de investigație i-a permis scriitorului Ion Hobană să dea o captivantă povestire „Ultimul văl" în care, în afara vitejiei, eroii mai au la îndemînă mijloace tehnico-științifice (astăzi încă nedescoperite) cu ajutorul cărora pot înfrînge pe dușmani.

În ciuda succeselor de care am amintit, romanele de investigație sînt pîndite la tot pasul de pericolul schematismului și al repetării. Pentru evitarea lui scriitorii noștri

vor trebui să dea dovadă nu numai de talent, dar și de o bogată imaginație creatoare.

Pentru a înviora povestirea de aventuri, pentru a o face mai mult pe placul cititorilor, în primele decenii ale secolului nostru, unii scriitori i-au înlocuit pe adevărații detectivi cu copii curajoși și întreprinzători, care— fără ajutorul celor mari — reușesc să iasă învingători din cele mai grele încercări.

Credem că Mark Twain — deși a făcut-o cu alte intenții — poate fi considerat prin ale sale „Aventuri ale lui Tom Sawyer" și „Aventurile lui Hucklebery Finn" — un precursor al genului „Copii teribili". Intenția autorului de a satiriza influența romanelor de aventuri asupra imaginației preadolescenților este realizată cu finețe. Elanul generos al celor doi copii face să iasă și mai mult în evidență filistinismul și mediocritatea micii burghezii provinciale.

Urmașii lui Twain au renunțat la nota satirică dominantă, rezumîndu-se la jocul copiilor de-a aventura. Aventură-joc este de aceea denumirea care ni se pare mai potrivită pentru seria de povestiri în care copiii, mai în glumă — mai în serios, se comportă ca detectivi desăvîrșiți. Printre creatorii genului, trebuie să amintim în primul rînd de Erich Kästner, scriitor german, autor al binecunoscutelor romane „Emil și detectivii" și „Emil și cei trei gemeni". Emil și prietenii săi sînt uimitori de descurcăreți și mai ales independenți. Ei sar în ajutorul unui prieten sau al unor copii mai mici, lipsiți de apărare și nu-și găsesc astîmpăr pînă ce nu rezolvă problemele, oricît de grele ar fi. Efortul depus de copii e considerabil; de dragul jocului ei complică într-atîta unele situații încît provoacă hazul irezistibil al cititorului.

Modalitatea aventură-joc a tentat pe mulți scriitori, unii dintre ei obținînd succese apropiate de cele ale lui Kästner. Astfel, în anii trecuți critica literară franceză a elogiat povestirile lui Pierre Gamara „Mystere de la Berlurette" și „Le trésor de la Tricoire", romanul lui André Maurois „Le Pays de trent-six milles Volontées" sau al lui L. N. Lavolle „Nuno de Nazaré" în care, într-un cadru plin de poezie, copiii trăiesc aventuri extraordinare al căror obiectiv este însă plin de generozitate [2].

În afara operelor valoroase — dintre care am amintit numai cîteva — se mai constată în literatura contemporană din unele țări o invazie de romane polițiste în care rolul detectivilor îl joacă copii. Accentuînd în special aventurosul, autorii acestor lucrări desprind atenția cititorilor de la realitatea înconjurătoare și-i atrag într-o lume a unui fabulos morbid, care nu mai are nimic apropiat de vraja poetică a fantasticului.

Cu drept cuvînt protestează criticul O. S. Crohmălniceanu împotriva prezenței unui asemenea fabulos în scrierile pentru copii:

„...Fabulosul este surprinzător numai în raport cu experiența omenească: în stare „pură" ca să spunem așa, el se prăbușește uimitor de repede în cea mai tristă stereotipie" [3].

Așa se întîmplă, de exemplu cu seria de romane ale scriitorului E. Blyton, intitulată „Clanul celor șapte", în care detectivii săvîrșesc acte temerare și pentru un adult, cu atît mai mult pentru niște copii de 12—13 ani, sau cu o altă serie „Cinci tinere fete" — în care amazoane de aceeași vîrstă cu băieții de care am amintit sînt purtate de autor în regiuni exotice unde trăiesc cele mai „tari" aventuri.

Recenzînd aceste scrieri, criticul francez Marc Soriano subliniază nivelul lor scăzut și slaba lor influență educativă, pledînd pentru o revenire la Kästner:

---

[2] Gamara, Pierre. *Le Mystere de la Berlurette* și *Le trésor de la Tricoire*. Paris, Edition La Farandolle, 1960, 1961.
Maurois, André de l'Academié Française. *Le Pays de trente-six milles Volontées*. Collection „Nouvelle Bibliotheque Rose". Paris, Edition Hachette, 1960.
Lavolle, L. N. *Nuno de Nazaré*. Paris, Edition Gautier Langereau, 1961.

[3] Crohmălniceanu, O. S. *Cronici literare 1954—1956*. București, E.S.P.L.A., 1957, p. 216.

...„acest părinte al „noului detectiv" pentru copii, care rămîne în ciuda vîrstei înfinit mai proaspăt decît cea mai mare parte a posterității sale...".

Deci nu genul „aventurii-joc" este criticabil, ci mijloacele artistice și concepția scriitorului. De ele depinde succesul sau insuccesul unor asemenea povestiri. Arkadi Petrovici Gaidar a folosit și el genul, dar a dat aventurii un sens nou. „Timur și băieții lui", constituiți în bandă și jucîndu-se după toate regulele tradiționale, urmăresc un scop emoționant prin umanitatea și discreția lui. Ajutorul pe care-l dau copiii familiilor celor plecați pe front este învăluit în mister și are aerul de aventură, dar faptele copiilor nu sînt numai un joc, ci prevestirea unor noi și prețioase trăsături de caracter. Succesul de care s-a bucurat povestirea lui Gaidar, influența considerabilă pe care a exercitat-o asupra cititorilor copii dovedesc cîte posibilități noi se deschid scriitorilor, chiar într-un gen atît de frecventat ca acela al aventurii-joc.

În literatura noastră Constantin Chiriță și Nicuță Tănase, doi talentați scriitori pentru copii, se integrează tradițiilor kästneriene, dar adoptă sensul dat aventurii de A. P. Gaidar. Pornind de la preocupările științifice ale grupului de pionieri ce-și spun „cireșari" [4], Constantin Chiriță îi lansează în acțiuni pline de îndrăzneală: explorarea unei peșteri necunoscute, descifrarea unui document rămas din timpul cronicarilor și care îi va conduce, prin galerii subterane, într-un castel medieval plin de mistere, dezlegarea unei enigme în legătură cu o lespede de piatră, care răsare — din timp în timp — din adîncul mării și după o clipă dispare iar. Temerare și captivante preocupări care îi transformă pe copii nu numai în adevărați cercetători dar și în detectivi ingenioși, care în afara rezolvărilor științifice, descoperă, urmăresc și ajută la prinderea unor dușmani periculoși.

Eroii lui Nicuță Tănase [5] sînt mai puțin pasionați de dezlegarea enigmelor științifice, dar — cu o timpurie maturitate — judecă faptele celor mari și iau atitudine ori de cîte ori un copil din grupul lor suferă de pe urma relei comportări a părinților lui. Autorul prezintă un tablou interesant al vieții noastre, cînd copiii educați în școală și în organizația de pionieri pot influența în bine asupra unor părinți la care urmele vechii mentalități burgheze persistă cu încăpățînare.

Atît la Nicuță Tănase cît și la Constantin Chiriță, „aventura-joc" este direcționată pe linia de perspectivă a lumii noastre socialiste. Neastîmpărul plin de farmec al copiilor este alimentat de pasiunea de a săvîrși fapte bune, folositoare, încadrate în efortul comun al celor ce construiesc socialismul. Noua direcționare a aventurii-joc deschide acesteia perspective cu mult superioare simplelor acțiuni „generoase" din literatura înaintașilor.

Dar în ciuda elementelor originale nelipsite în opera celor doi autori de care ne ocupăm, structura „aventurii-joc" îi obligă la respectarea unei anumite scheme. Banda are totdeauna nevoie de un șef înțelept, întreprinzător, calm, dîrz și „tonic" prin simpla sa prezență. Așa e Victor din banda „cireșarilor", sau Chiru-„Pană de șoim" din povestirile lui Nicuță Tănase. „Șeful" are un stat major format din „specialiști": geologi, geografi, istorici, atleți, bicicliști, cronicari, detectivi. Ei formează „sfatul înțelepților" cu care șeful se consultă în clipe de impas.

Totuși, dintre „cireșari" ies din schemă și capătă aerul prospețimii două personaje: Țică, mezinul grupei și Ursu, îngerul lui

[4] Ne referim la următoarele romane ale lui Constantin Chiriță:
— Cireșarii, București, Editura tineretului, 1956.
— Castelul fetei în alb, București, Editura tineretului, 1958.
— Drum bun, cireșari, București, Editura tineretului, 1963.

[5] Ne referim la următoarele lucrări ale lui Nicuță Tănase:
— Muzicuța cu schimbător, București, Editura tineretului, 1956.
— Acțiunea P. 1500, București, Editura tineretului, 1957.

păzitor. Tică — sub aspectul unui ghiduș — ascunde calități surprinzătoare de detectiv. Sigur de sine, conștient de serviciile pe care le aduce grupului, el se alintă pe lîngă cei mari revendicîndu-și dreptul la dragostea și prietenia tuturor. Este însă destul de înțelept pentru a nu se înfumura mai mult decît permit regulile jocului.

Ursu — cu o aparentă încetineală intelectuală — este un atlet perfect, neîntrecut la gimnastică, box, fotbal, înot, călărie inclusiv celelalte sporturi. Cu o putere herculeană, acest prieten devotat intervine în ultimul moment, dar la timp ca să-i scoată din impas. În ciuda, sau poate datorită acestor particularități, cele două personaje devin extrem de simpatice cititorilor de 11—13 ani. Scriitorul a simțit aceasta și și-a îndreptat și el întreaga simpatie către cele două personaje, nedreptățind — fără voie — pe celelalte.

Cînd aventura nu mai este bine motivată însă, cînd elanul și ingeniozitatea autorului obosesc, asistăm cu regret la pălirea chiar și a celor mai vii personaje. Așa se întîmplă în ultimul roman din ciclul intitulat semnificativ „Drum bun, cireșari". Cititorul rămîne cu impresia că autorul l-a scris anume pentru a-și lua rămas bun de la personajele atît de dragi lui. Timpul care a trecut de la primele aventuri i-a schimbat pe „cireșari", din copii ei au devenit adolescenți. Fără a ține seama de această transformare, autorul a continuat jocul de-a aventura care nu se mai potrivește cu vîrsta personajelor. Degeaba se scufundă Ursu de zeci de ori în fundul mării — sfidînd legile firești — pentru a răsturna cu brațele lui de fier epava unei corăbii, farmecul ingenuu a dispărut : degeaba reînnoiește Tică farsa cu șoferii — scena din primul volum al ciclului este reușită, copia din ultimul roman e mai slabă, nu prin repetiție, ci prin lipsa de haz. Se simte efortul autorului de a reînvia atmosfera de joacă, dar copiii sînt prea mari și stîngăcia lor mărește artificialitatea povestirii.

Nicuță Tănase, mai prudent, își lansează „echipa" în două aventuri apropiate în timp și astfel jocul — datorită vîrstei potrivite a copiilor — își păstrează autenticitatea. Copiii din nuvelele lui se apropie mult de imaginea eroilor lui Kästner, producînd același haz irezistibil prin contradicția dintre năzuințele îndrăznețe și posibilitățile lor limitate. Păcat numai că din rîndul „Penelor de șoim" nu se desprinde nici o figură de neuitat de felul lui Tică sau Ursu din „Cireșarii".

★

Ar fi greșit să credem că genul literaturii de aventuri epuizează mijloacele de creație accesibile preadolescenților. Dovada contrarie o fac atîtea opere de valoare ale literaturii universale și naționale în care cititorilor li se înfățișează aspecte din viața obișnuită, cu situații, conflicte și caractere autentice. Și aici găsim aventura dar nu ocupînd un loc central, ci doar unul episodic. *Aventura-episod* am putea numi locul pe care îl ocupă întîmplarea extraordinară în romanele realiste scrise pentru copii. Aventura-episod antrenează restul acțiunii, precipită rezolvarea conflictului, animă ritmul povestirii. Asemenea pasaje palpitante emoționează pe micii cititori, le mărește atracția pentru lectură, îi ajută să înțeleagă mai ușor semnificația operei, să capete un sens mai apropiat de valoarea artistică a operei.

„Piciul" lui Alphonse Daudet, orfanul din romanul „Singur pe lume" de Hector Mallot, „Poil de Carotte" al lui Jules Renard, Alexei Peșcov din romanul autobiografic al lui Gorki, elevul sărac dar plin de demnitate din romanul „Fii bun pînă la moarte" de Moricz Zsigmond, Nică al lui Ștefan al Petrei din „Amintiri din copilărie" de Ion Creangă sau Niculăiță-Minciună al lui Al. Brătescu-Voinești, cu toții trec prin momente excepționale, pline de dramatism, pe care le putem considera, prin intensitatea lor, apropiate aventurilor. Dar cît de larg este orizontul care se deschide, în aceste povestiri, cititorului preadolescent ! Sub cîte aspecte variate și interesante îi apare viața și lupta oamenilor pentru o soartă mai bună.

În locul izolării într-o lume a jocului și ficțiunii ca în scrierile de aventuri, în povestirile realiste amintite se realizează integrarea copilului și a problemelor sale în cadrul complex al societății unde el împărtășește soarta epocii și a clasei din care face parte.

Dacă puține din romanele de tipul „aventură-joc" supraviețuiesc primei lor ediții, cele mai multe dintre povestirile realiste, în care aventura are doar un rol episodic, continuă să emoționeze cititorii, generație după generație.

Autorii povestirilor cu teme din viața obișnuită au un cîmp larg deschis pentru creația originală. Scriitorii noștri, preocupați de a prezenta în povestirile scrise pentru preadolescenți marile probleme de viață ale perioadei actuale au marcat prin operele lor o linie mereu ascendentă.

Primele lucrări apărute la cîțiva ani după eliberare au prilejuit bucurie cititorilor dar și discuții critice pasionante. Lui Ciortan — eroul povestirii „Nufărul roșu" de Petre Luscalov i s-au alăturat tinerii naturaliști și geografi din romanul „Inimoșii" de Gica Iuteș, marinarii conduși de „amiralul" Sandu Danu din romanul „Marea bătălie de la Iazul-Mic" de Octav Pancu-Iași și încă mulți alții.

Lucrările au fost meritorii și au dovedit variate modalități de creație ale unor talente scriitoricești incontestabile. Analizînd anterior aceste opere de început și subliniind valoarea lor, constatam însă în același timp o oarecare limitare tematică și o facilă alegere sau rezolvare a conflictelor.

În anii care au urmat au apărut noi opere, unele deosebit de valoroase prin reflectarea unor conflicte autentice și prin fina analiză psihologică care surprinde marile transformări ce se petrec cu copiii noștri. Autorii lor își aleg drept cadru al povestirii nu ținuturi exotice sau locuri misterioase ca în cazul romanelor de aventuri, ci orașele și satele noastre unde — prin munca lor — oamenii construiesc o viață nouă.

Bucureștiul în anii imediat următori eliberării patriei este locul în care își plasează Octav Pancu-Iași acțiunea romanului său „Cartea cu ochi albaștri"; într-un sat din Moldova, în care țăranii eliberați de exploatarea moșierească se unesc spre a-și crea o viață mai bună, se petrece acțiunea romanului „Cei de la Crisanta" de Gică Iuteș; într-un port în care comuniștii — înfruntînd pericolele muncii ilegale — organizează lupta muncitorilor împotriva fascismului, acționează eroii romanului „Un băiat privește marea" de Tudor Popescu; în Iașul întinerit în anii puterii populare, pionierii, eroi ai romanului „Seri albastre" de Costache Anton, trăiesc momente de neuitat; într-un sat de munte, unde viața pulsează în jurul gospodăriei colective, eroii din romanul „Flori pentru Mihaela" de Alexandru Mitru învață ce înseamnă prietenia ș.a.m.d.

Acest cadru nu are numai o importanță situativă; el determină reflectarea largă și unitară a tabloului real de viață, în care copii și maturi se transformă o dată cu marile transformări revoluționare ce au loc în țara noastră.

Conflictele sînt și ele specifice etapelor prin care trecem: pionieri care luptă pentru păstrarea prieteniei și sprijinirea tovarășilor cînd aceștia trec prin momente de slăbiciune („Flori pentru Mihaela") ș.a.m.d.

Valoarea semnificației unor asemenea conflicte este deosebită pentru educarea copiilor noștri. Influența pozitivă este cu atît mai mare, cu cît autorii reușesc să dea viață conflictului și personajelor. Confruntarea celor două lumi, a celei vechi care moare, nu fără a se zbate și a celei noi, care crește impetuos, dar nu lin, avînd de învins greutăți inevitabile, se face pe un plan în care eroilor, copii și maturi, le revin roluri pline de dramatism. Mersul ascendent al acțiunii duce — aproape fără excepție — la episodul care prin ritm și rezolvare amintește de genul aventurii. Astfel, Mihălucă — eroul romanului „Cei de la Crisanta" — deși copil, nu șovăie o clipă atunci cînd îi apare în față dușmanul. Lupta pentru a pune mîna

pe pistolul căzut pe podea, escaladarea unei ferestre pentru a chema ajutor, ținerea criminalului sub amenințarea pistolului pînă în clipa arestării lui, sînt momente care se succed cu repeziciune emoționînd pe cititor. Aventura nu scade din autenticitatea momentului. Nu întîmplător acționează Mihălucă astfel; *toată povestea vieții lui ne-a pregătit pentru acest moment.* El nu se joacă de-a polițiștii, ci trăiește cea mai hotărîtoare și mai tragică clipă din viața sa; fapta sa, extraordinară în alte împrejurări, era în clipa aceea singura rezolvare a unei situații grele și complexe, cu implicații sociale și etice deosebite. Ea corespunde momentului alegerii unui drum, nu la întîmplare, ci dintr-o profundă convingere și dintr-o singură pornire sufletească. Astfel, aventura-episod din romanul Gicăi Iuteș este perfect integrată întregii construcții a lucrării și contribuie din plin la conturarea personajului. Meritorie este și capacitatea autoarei de a păstra eroului întreaga vioiciune a vîrstei; întîmplările grele prin care trece nu-l maturizează înainte de vreme. El rămîne tot copil, dar mai sensibil și mai atent la frămîntările sufletești *ale celorlalți, mai apt pentru o prietenie* trainică, pentru dragoste înflăcărată, pentru muncă plină de pasiune. Gica Iuteș învăluie povestirea într-o atmosferă caldă și uneori nu poate evita duioșia maternă. Este tributul de subiectivitate pe care îl plătesc mulți scriitori atunci cînd amintirile proprii se împletesc cu povestirea.

Eroul romanului „Un băiat privește marea" ajunge la adolescență muncitor în port și aici ia parte la una din acțiunile de sabotaj organizate de comuniști împotriva fasciștilor. El pătrunde în cala unui vas care transporta arme pentru Franco, și-l aruncă în aer. Fapta este de o rară îndrăzneală, deși pe băiat nu-l caracterizează dorul de aventură. Temperamental este un contemplativ, cu multe trăsături romantice, pasionat de muzică și poezie. *Un timid în aparență, dar cu un suflet cald și sensibil.* Așa îl cunoaște cititorul și pe aceste căi i-a devenit drag. Eroismul de care dă dovadă este cu atît mai înălțător, cu cît cititorul își dă seama cît de multe piedici a trebuit să învingă tînărul, pentru a îndeplini cu cinste sarcina încredințată de partid.

Am dat aceste două exemple pentru a demonstra cît de bogată în semnificație este povestirea cu teme din viața reală și în același timp cît de mult poate să se apropie de puterea de înțelegere și de predilecția pentru extraordinar a preadolescentului.

Numai că pentru aceasta se cere scriitorului o mare artă în dozarea „extraordinarului", în echilibrarea raportului dintre aventură-episod și restul povestirii. Dacă autorul, greșind măsura, pune accentul mai mult pe tot felul de acțiuni „aventuroase" și mai puțin pe legitimarea psihologică a acțiunilor personajelor, obține un hibrid care își pierde semnificația. Este cazul romanului „Adolescenții" de Ioana Postelnicu, unde sînt aglomerate o sumă de aventuri, încît celelalte intenții bune ale autoarei se pierd fără efect. Conflictul rămîne confuz, la fel și rezolvarea lui; din această cauză și personajele sînt conturate artificial. Cartea, în ciuda nenumăratelor peripeții prin care trec eroii ei, *nu reușește să impresioneze pe cititori*, sau dacă îi impresionează, o face într-un sens nejust și nedorit de bună seamă nici de autoare.

Între semnificație și sens există după cum se vede o puternică concordanță. Nerealizarea pe plan literar întunecă semnificația romanului și produce confuzie asupra cititorului preadolescent, care șovăie în atitudinea pe care trebuie s-o ia față de personaje și acțiunile acestora. Caracterul needucativ al unei scrieri nu rezultă deci numai din prezența unor idei sau intenții greșite, ci din nereușita reflectării artistice a celor mai bune gînduri de care este animat autorul.

Povestirile realiste scrise pentru preadolescenți sînt în același timp și un mijloc minunat pentru a-i face să înțeleagă complexitatea vieții noastre. În locul prezentării liniare a unor personaje în alb sau negru, cititorul se întîlnește acum cu suflete complexe, cu oameni frămîntați de lupta dintre impuls

și datorie, dintre plăcerea trecătoare sau mulțumirea unei munci făcută cu migală și modestie. Nu situarea într-o tabără sau alta a personajului conferă calitățile lui sufletești, ci urmărirea atentă a conflictului psihologic îl poate lămuri pe cititor asupra valorii pozitive sau negative a eroului literar. Basmul și romanul de aventuri i-au folosit ca ucenicie în cunoașterea liniilor mari de caracter; povestirea realistă îl deprinde cu observarea multilaterală a caracterului omenesc și cu sesizarea raportului dintre tendințe — bune sau rele — ce pot sălășui în sufletul aceluiași om. Învingerea impulsurilor negative prin luptă hotărîtă, cu ajutorul educației primite și a concepției pe care și-a format-o despre lume și viață, semnalează caracterul pozitiv al unui personaj .

De redarea cît mai convingătoare a acestui conflict psihic depinde în bună măsură succesul povestirii.

★

Sintetizînd cele arătate mai sus, putem ajunge la cîteva concluzii: preadolescentul cîștigă treptat noi posibilități de înțelegere a semnificației unei opere literare, noi modalități de desprindere a sensului. La începutul perioadei, povestirea de aventuri este aceea care-i ușurează deprinderea lecturii, dar numai ea nu este suficientă. Lectura exclusivă a romanelor de aventuri limitează orizontul cititorului și întîrzie dezvoltarea lui. Cu atît mai mult, cu cît multe din povestirile de aventuri nu pot evita un anumit schematism, o anumită stereotipie.

Povestirea realistă cu teme din viața obișnuită oferă un cadru tematic mai bogat, o selecție mai riguroasă a conflictelor autentice, o mai complexă și mai vie realizare a personajelor. Semnificația adîncă a acestor opere, dezvăluirea relațiilor dintre oameni, prezentarea luptei pentru construirea unei lumi mai bune și mai drepte, asigură și influența educativă a cărții asupra tînărului cititor.

În raport cu semnificația se dezvoltă la preadolescenți și sensuri noi în aprecierea unei opere literare. Ei iau atitudine față de diferitele acțiuni ale personajelor, văd într-un anumit fel desfășurarea și rezolvarea conflictului, descoperă mai ușor calitățile artistice ale lucrării și capătă posibilitatea valorificării ei critice.

Povestirile ce se adresează preadolescenților, chiar și cele cu teme din viața obișnuită, includ aventura în mod episodic. Dar sudîndu-se construcției întregii povestiri, aventura-episod e mai ferită de extravaganțele și stereotipia romanelor de aventuri. Autorul nu mai este constrîns a se supune unei scheme, în schimb este obligat să păstreze episoadelor de aventuri, trăsăturile specifice: caracterul surprinzător, cuceritor. În felul acesta cartea va fi citită; nu vor mai interveni nici limitele de vîrstă.

ILIE STANCIU

EDUCAȚIA ÎN VIAȚA DE TOATE ZILELE
(Răsfoind revistele „Magazin" și „Flacăra")

În condițiile socialismului, cînd — după expresia plastică a unui scriitor — omul devine specialist în a crea fericirea umană, rolul familiei în educarea tinerelor generații crește imens. În mediul familial evenimentele pătrund ca fapte intime, ele se reflectă adînc în modul de viață al fiecărui membru, mai ales al copiilor. Nu este de mirare că, întrebați ce-ar dori să ajungă în viață, majoritatea copiilor pînă la o anumită vîrstă se pronunță de obicei în favoarea profesiei tatălui sau a mamei.

Lumea interioară a copilului, în continuă dezvoltare, precum și numeroasele preocupări zilnice ale părinților, fac ca în procesul de formare a caracterului copilului să apară firesc unele greutăți. Dacă de cele mai multe ori experiența de viață a părinților face față cu succes grelei misiuni de a crește copiii în spiritul idelor înalte ale societății noastre, în unele cazuri aceasta se dovedește insuficientă. Pentru aceasta părinții au nevoie de îndrumări din partea unor cadre de specialiști și a unor instituții competente în acest domeniu. Printre acestea presa, în general, își poate aduce un prețios aport.

Ce fel de calități trebuie să imprime familia în caracterul tinerelor vlăstare? Care sînt metodele cele mai potrivite ce trebuie aplicate în acest scop? Vom încerca o succintă analiză a modului în care două publicații de largă popularitate din țara noastră — „Magazin" și „Flacăra" — răspund acestor întrebări.

De la început, trebuie să precizăm că, nefiind publicații de specialitate, revistele amintite înserează în paginile lor nu studii cu caracter științific, ci scurte instantanee din viață, care de cele mai multe ori au valoare de adevărate investigații. De pildă, în cadrul rubricii sale permanente „Părinți și copii", revista „Magazin" se ocupă îndeosebi de probleme ridicate de educația copiilor pînă la 10 ani. Este greu să faci o clasificare a problemelor ridicate de educarea copiilor în viața de zi cu zi. De aceea, ne vom limita să ne expunem părerea asupra eficienței cîtorva din materialele publicate, venind — în același timp — și cu unele propuneri și sugestii.

Așa cum este și firesc, materialele apărute în rubrica amintită se adresează în special părinților, iar mijloacele utilizate de autori vădesc intenția de a imprima acestora un caracter cît mai accesibil, prin investigarea amănunțită a cotidianului familial. Urechea atentă a reporterului îl surprinde, de exemplu, pe micul Radu implorîndu-și mama:

— „Mămico! Nu mă lăsa! Mi-e frică!

— Ce să fac? Se închid magazinele și eu nu pot pleca. Cum începe să se întunece, nu pot face un pas din casă".

Caz patologic? Nu! Pentru a-și face copilul ascultător, mama îl amenință:

— „Las'că vine noaptea și-ai să vezi tu!... Dacă mai țipi, nu mai mă-ntorc"!

Este evident că deși aici e vorba de superstiții în adevăratul sens al cuvîntului,

repudiatul lumii infantile „bau-bau" a fost înlocuit cu simpla noțiune de noapte, care stîrnește teama copilului. Această teamă este înlăturată însă, apoi prin faptul că micul Radu este solicitat ca, în timp ce mama e plecată, el să se îmbrace, să-și aranjeze lucrurile, iar după aceea să iasă să se joace cu copiii. Și spre surprinderea lui, mama sosește încă înainte de a fi terminat să se îmbrace și sentimentul de siguranță începe să înlocuiască teama sădită inconștient în mintea micului Radu: „Nu mi-a fost teamă! Zău că nu mi-a fost teamă!" — exclamă el. Articolul semnat de Carmen Constantinescu vădește clar îndemnul: „Nu recurgeți la mistificarea fenomenelor naturale pentru a face copiii ascultători!".

Bunicile, veșnica sursă de duioșie, provoacă uneori perturbări în procesul de educare a copiilor. Transferarea grijii de educare a copiilor exclusiv asupra bunicilor crează pericolul înstrăinării lor de părinți, al transformării părinților în simpli spectatori la creșterea copiilor. Iată relatarea voit „nostimă" a unei „blonde", făcută unei prietene despre mica Mihaela: „Mie-mi spune „Pușa mică", mamei îi spune „mămăică mică". De dimineață, mama îi răsfoiește cartea de bucate întrebînd-o ce vrea să-i gătească. Îi dă să mănînce în gură. Ce crezi că face într-o seară, cînd îi spune mama să treacă în pat? „Vreau patul în gură". Grozavă Mihaela, nu? Spune, nu-i grozavă?" („Magazin" — 15 februarie a.c.). În cazul de față este vorba de un embrion de parazitism, care trebuie stîrpit neîntîrziat.

Tot atît de dăunătoare este și grija exagerată a părinților care nu-și scapă odrasla din ochi, „orientînd-o" spre o profesie față de care copilul n-a dovedit aptitudini serioase.

După ce fetița Mirela a cîntat de cîteva ori, și-a „convins" părinții că are viitor de artistă. De unde veșnicile torturi de fiecare dată cînd vin oaspeți, aprecierile ocazionalilor spectatori „competenți" cînd elogiază „talentul" micului martir, și „cu vederi în guste", cînd consideră că „și alte profesii sînt utile", contribuie la o derută și mai mare a părinților și bineînțeles și a copilului. („Mă fac artistă", Magazin — 18 ianuarie a.c.). Copilul care-și vede visul iluzoriu năruit, își pierde încrederea în acțiunile proprii, iar dacă nu e ajutat la timp să-și făurească planuri de viață corespunzătoare posibilităților și aptitudinilor lui, este pîndit de pericolul de a nu-și găsi locul în viață.

Tendința de a aplica copiilor modul de viață al celor vîrstnici, rupîndu-i artificial de lumea lor firească, în graba de „a-i vedea o dată mari", cauzează tot atît de mult în educația copiilor. În articolul „Nu plînge, nu rîde", publicat în numărul din 20 iunie al revistei, Simona Kirițescu prezintă figura ofilită spiritualicește a fetiței Felicia, în vîrstă de 5 ani. Faptele sînt relatate de mama fetiței, cu prilejul unei convorbiri telefonice: „A, nici nu știi ce cochet o îmbrac. Pare-a fi o domnișoară mare. E întotdeauna scoasă ca din cutie... Ei cum îți închipui c-am s-o las să se joace, să-mi vie mototolită, transpirată... Dar, dragă, nu pot să-mi sacrific (?) tinerețea, stînd tot timpul după toanele ei".

Un material asemănător se publică în revista „Flacăra" — în numărul din 26 octombrie — care impresionează prin tonul cald, ba chiar duios. Reproducem un fragment: „Ca vechi prieten și unic auditor al copilului din parc, i-am aflat fără să vreau toate tainele. Știu tot ce se poate ști despre tăticu, personalitate plurivalentă, care atunci cînd nu-și repară motocicleta învață să cînte la acordeon, asta bineînțeles dacă nu-și repară undițele sau nu-și pune în ordine colecțiile filatelice. Știu tot ce se poate ști despre mămica, persoană veșnic „prinsă", care are atîtea prietene cu rețete de prăjituri și modele de pulovere, încît abia găsește timp să cutreiere marile magazine de două ori pe săptămînă. Pe băiat îl îmbracă frumos, îl hrănesc bine și nu-i cer decît un singur lucru: să nu-i încurce, să-și vadă de treabă, să fie om serios". Dar, „de cîte ori un părinte își strigă copilul, prietenul meu aruncă repede, pe nevăzute, o privire spre bancă.

Pentru el nu stă nimeni acolo și n-are cine să-l strige — știe asta foarte bine. — Totuși, nu se poate împiedica să-și închipuie că lucrurile se întîmplă tocmai dimpotrivă" („Copilul din parc" de Sen Alexandru).

Un alt aspect al grabei de a-și „maturiza" copilul, de fapt oglindire a neglijării educației lui, este încărcarea memoriei neformate încă a acestuia cu tot felul de termeni. Demn de remarcat în această privință este materialul „Părinți grijulii" de Cornelia Costea, apărut în revista „Magazin" din 6 iunie 1964. Pentru a se eschiva de întrebările iscoditoare ale copilului: „Ce e aia logic?", „Dar emisferă"?, „dar...", părinții îi cer copilului să apeleze la... enciclopedie. De unde remarca amară a acestuia: „Enciclopedia asta este pentru mine ca o mamă, ca un tată și, în plus, nu mă repede".

Fenomenele de părăsire a copiilor, raritățI monstruoase în zilele noastre, sau de comportare conștient dăunătoare față de ei, sînt supuse unei usturătoare critici, mai ales de revista „Magazin". Citățm în această privință articolul „Mircea e în impas" de Lucia Manolescu („Magazin", 23 mai 1964), relatînd despre familia Neculae T. din Ploiești care, despărțită, vrea să se descotorosească de micul Mircea, ambii părinți căutîndu-și „fericirea", împiedicată, chipurile, de copil. Sau caricatura lui Matty, apărută în numărul din 21 martie al aceleiași publicații, cu textul: „Liniște Gigele, că iar l-au criticat pe tăticu la ședință".

Ne-am referit pînă acum la materiale care, de fapt, se adresează exclusiv părinților, factor important al formării caracterului copilului. După cum se poate observa cu ușurință din materialele citate, metoda preferată în îndrumarea părinților este aceea de a se arăta ceea ce nu trebuie să se facă: nu trebuie să-ți sperii copilul, nu trebuie să lași pe seama altora educarea lui etc. Concluziile respective se impun cu ușurință.

Numai că, după părerea noastră, cercul acțiunilor și atitudinilor reprobabile în educarea copiilor suferă de o prea mare generalizare, omițîndu-se elemente esențiale ca, de pildă, greșeala de a-l lăsa pe copil în afara preocupărilor de zi cu zi ale părinților. Se știe doar că lipsa simțului de responsabilitate (luat, desigur, în proporțiile reclamate de specificul vîrstei) duce la urmări nefaste. Se naște apoi întrebarea legitimă, după lectura materialelor a căror intenție vădită este de a propaga pozitivul prin prezentarea negativului: „Bine, dar ce trebuie să facem?" Căci micuții Radu, Mirela, Simona etc., vor ridica cu siguranță alte probleme, admițînd că părinții lor au găsit remediul de înlăturare a unor greșeli comise în procesul de educare a lor.

Îndrumarea spiritului constructiv în timpul jocului, formarea gustului de frumos, insuflarea dragostei față de muncă, cultivarea dragostei față de patrie și a respectului față de societate — iată numai cîteva din temele mari ale procesului de educație a căror abordare ar fi prilejuit materiale cît se poate de utile. În această privință, atît „Flacăra" cît și „Magazin" rămîn încă datoare cititorilor.

Afirmam mai sus că articolele tratînd despre educarea tinerei generații se adresează, în general, părinților. Aceasta însă în general, pentru că revista „Magazin" are o rubrică specială, „Colțul celor mici", care le prezintă copiilor materiale destul de izbutite, menite să le lărgească orizontul cunoștințelor. Citățm, în acest sens, ghicitorile amuzante și instructive referitoare la lumea zoologică: „Cin-să fie, cin-să fie / macaraua asta vie?" (Elefantul) sau „Spune-mi cine e căluțul / Care are aripi?" (Struțul). Lipsite de supărătorul (pînă și pentru copii) didacticism, manevrînd cu suplețe metafora și comparația, majoritatea ghicitorilor plac și sînt însușite fără rezerve de copii. De asemenea, provoacă amuzament peripețiile năzdrăvanului elefant Bimbo, care — servindu-se de trompă — devine cînd pescar, cînd marinar, cînd grădinar etc. Numai că e pîndit de pericolul monotoniei și al neverosimilului. Este puțin posibil, de exemplu, ca — ridicîndu-și trompa și... coada (!?) — oricît de

„iscusitul" Bimbo să poată oferi sprijin pentru un hamac.

Genul caricatural, în care o anumită specie animală evoluează în diferite situații amuzante, s-a bucurat și se bucură de aprecierea cititorilor. Dar, credem că alegerea prototipului eroului nu a fost prea fericită, amenințînd în cele din urmă cu monotonia sau cu neverosimilul.

In încercarea de a se apropia de micuții cititori, sau mai precis de *micuții ascultători*, revista „Magazin" publică adesea la „Colțul celor mici" scurte scene versificate. Sînt *aici ironizate micile infracțiuni*, ca refuzul de a spăla dinții, prefăcătoria etc. În sine, ideea prezentării versificate a materialelor, e lăudabilă, dar realizarea ideii lasă de dorit. Iată, de exemplu, materialul „O poveste veche, veche ca unul tare de ureche", apărut în „Magazin" din 6 iunie. Un băiețel refuză să facă ceea ce nu-i convine, pe motiv că nu aude. *Dus la policlinică, „mamei medicu-i* șopti: „cinci injecții-ar trebui!" / Ce să vezi, minune mare: / băiețelul nostru sare / de trei coți în sus și plînge / „Mă înțeapă? Curge sînge?" Dacă lăsăm la o parte latura estetică îndoielnică a poeziei, nu putem trece cu vederea cealaltă latură, anume cea educativă. Căci, potrivit ideii expuse, copiii care nu se spală în urechi, care se prefac că nu aud cînd li se spune ceva care nu le convine, sînt amenințați cu... injecția, cerîndu-li-se, deși indirect, să se teamă de această operație simplă și aproape inevitabilă. Sau „Pățania lui Nae", redată tot în versuri. Acest „Nae" (de parcă un nume de copil nu s-ar fi putut găsi) nu se prea împacă cu periuța de dinți. „Și-a pățit... dar ce belele?! / că-ntr-o zi fără să știe / două carii mititele / i-au picat în ospeție / (sic). Dacă poezia stîrnește cititorului adult, chiar neavizat, amuzamentul de un anumit sens, micul cititor, căruia-i este adresată, rămîne pasiv la vestea „mititelelor carii", „căzute-n ospeție"...

Uneori, vrînd parcă să se smulgă acestui *didacticism sîcîitor*, autorii de versuri forțează nota, căzînd în cealaltă extremitate. Efectul, însă, este același. Vom exemplifica prin versurile semnate de Ana Marcu, în numărul din 30 mai al revistei, consacrate Zilei copilului. Poezia intitulată „Să crești mare" se încheie cu strofa: „Iar pămîntul cel bogat / îți urează ne-ncetat: / Să crești mare, să crești mare / Ca să-mi umbli-n buzunare" (?) Să zicem că un cititor de poezie ar putea să-și închipuie că în fond „buzunarele" pămîntului nu sînt altceva decît imensele zăcăminte de bogății. Dar, este greu de presupus că în mintea unui copil buzunarul ar putea însemna altceva decît ce înțelegem în mod obișnuit prin această noțiune. Iar dacă lucrurile sînt luate la direct... buzunarul *tatălui e mai aproape*. Generalul și nebulosul umbresc marile posibilități pe care le oferă versul în lărgirea orizontului de cunoștințe, însoțită de educarea simțului estetic. Ce rezultat, în afară de confuzie și de denaturare a frumosului pot avea, de exemplu, versurile „Gâbica / fetița *lui mămica* / născută-n socialism / va crește-n comunism". Și totuși, aceste versuri au apărut în paginile revistei „Magazin"!

De altfel, nu genul ales în scopul prezentării unor materiale pe teme educative prezintă importanță, ci modul de realizare a *scopului propus*, faptele de viață pe care aceste materiale le conțin. Vom cita în sprijinul acestei idei două materiale, ambele *vizînd același gen* și anume schița satirică (deși acesta amenință să ducă la saturație prin prezența sa exagerată). E vorba de schițele umoristice „Ah, copiii!" semnate de I. Avian în „Magazin" din 8 ianuarie a.c. și „Metodele" de S. Georgescu, apărută în „Flacăra" din 1 ianuarie a.c. Deși se străduiește să utilizeze resurse umoristice, autorul primei schițe nu izbutește să depășească banalul. Se creează impresia că scopul autorului nu este altul decît să facă un haz de gust îndoielnic de faptul că copiii sparg geamuri și fac gălăgie, pentru a da frîu liber istericalelor celor adulți. În consecință, filonul satiric al schiței apare atît de vag, încît este aproape inexistent, iar din punct

de vedere educativ schița nu-și atinge obiectivul. Deși nu este scutită de unele neajunsuri, cea de-a doua schiță cîștigă tocmai prin ceea ce-i lipsește primei: investigarea cauzelor care duc la scîlcierea caracterului copilului, în cazul de față înțelegerea greșită a sincerității. Autorul dezvăluie cu pricepere relațiile dintre părinți și copilul ale cărui greșeli sînt absolvite, conform unei logici stranii, ba chiar recompensate: „Dacă ești sincer, ești răsplătit". Și cititorului îi apare pe deplin verosimilă năstrușnicia copilului care, pentru a fi răsplătit, îi prezintă tatălui o dovadă de „sinceritate" de mare potențial, exprimată printr-o listă de isprăvi:

1) Am furat pisica d-nei Dumitru;
2) Am copiat la teză;
3) Am deșurubat becurile din subsol;
4) Am tuns și bărbierit cîinele cu foarfeca mamei și cu mașina de ras a tatei.

Total: . . . . . una pereche pantaloni fără manșetă.

Exemple de acest gen se pot cita numeroase, dar spațiul unui singur articol nu o permite.

Spuneam, la începutul articolului, că familia este mediul în care se conturează caracterele copiilor. Însă în viața copiilor noștri, grădinițele, apoi școala, joacă un rol de mare importanță. De aceea, provoacă nedumerire lipsa unor materiale consacrate mijloacelor de modelare a caracterelor în aceste colective, raportul dintre acestea și familie. Se înțelege de la sine că asemenea instituții sînt mai accesibile unei investigații decît o familie, iar lumea interioară a copilului se dezvăluie mult mai ușor în colectivitate decît în tovărășia părinților sau a bunicilor. Desigur, nu se poate pretinde unor publicații al căror profil nu este axat pe probleme pedagogice să insereze materiale de specialitate. Apelul de a vedea oglindită această latură a activității educative în paginile publicațiilor menționate se încadrează însă, pe deplin în sfera genurilor cultivate deja.

Credem că este inutil să încercăm o argumentare în sensul că orientarea materialelor privind educația în familie și lărgirea investigării acestui proces asupra colectivelor de copii organizate nu duc la abordarea exclusivă a unor genuri, nici la excluderea altora. Dimpotrivă, lărgirea sferei de atenție în acest domeniu duce la împrospătarea temelor, la concretizarea lor, oferind ospitalitate tuturor genurilor și manierelor adecvate.

Unul din autorii frecvenți de materiale privind educația copiilor, Pen Rozopol, nota, confesional, în „Magazin": „Copiii sînt tot ce iubim mai mult și tocmai față de ei greșim mai mult". Tematica materialelor apărute în ultimul timp în revistele amintite este axată tocmai pe acest aspect. Cititorii așteaptă, însă, să fie oglindit și reversul mărturisirii care este cu mult mai specific și mai pregnant în zilele noastre: „Copiii sînt tot ce iubim mai mult și tocmai lor le dăruim tot ce avem mai bun". Cum facem acest lucru? Cum trebuie să-l facem mai bine? Iată întrebări pe care le-am dori dezbătute în reviste, ilustrate prin multiplele exemple din viața de toate zilele.

I. L.

„DIE SONDERSCHULE"

„Die Sonderschule" (Școala specială) este — așa cum se specifică în subtitlu — o revistă pentru teoria și practica pedagogică din școala specială.

Editată de Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin — R.D.G., revista apare cu 6 numere anual.

Fiind în al 8-lea an de apariție, „Die Sonderschule" este cunoscută în rîndurile defectologilor din țară și din străinătate.

O privire sumară asupra tablei de materii ne indică preocuparea redacției ca articolele din fiecare număr să fie axate pe cîteva probleme-cheie. Temele care revin mai frecvent sînt: „Dezvoltarea școlii speciale"; „Învățămîntul politehnic"; „Din munca de predare". Rubrica „Comunicări, critică și bibliografie" apare în fiecare număr.

„Die Sonderschule" se adresează tuturor lucrătorilor din domeniul defectologiei, îndeosebi celor de la școlile ajutătoare pentru surzi, pentru hipoacuzici, și pentru copiii cu defecte de vorbire. De remarcat că la această revistă colaborează și defectologi din diferite țări.

În cele ce urmează, ne propunem să prezentăm preocupările logopedice ale revistei, din decursul anului 1963.

În primul număr, Klaus Peter Becker semnează articolul *„Problemele școlii logopedice ca școală medie de cultură generală și politehnică, în actualul stadiu de dezvoltare"*. Autorul pornește de la scopul școlii speciale, arătînd că el constă în înlăturarea sau ameliorarea deficiențelor fizice și psihice. În continuare, se arată că cerințele instructiv-educative în școala logopedică trebuie să fie aceleași ca la școala de cultură generală și politehnică. La acestea se adaugă munca pentru înlăturarea tulburărilor de vorbire. Astfel, K. P. Becker definește cu claritate sarcinile școlii logopedice, fixînd în linii mari conținutul și sfera preocupărilor instructiv-educative.

Controversa în această problemă e mai veche. Unii defectologi, ca de exemplu Fuchs, încă în 1927, susțineau necesitatea reducerii planului de învățămînt, a programelor școlare în școlile logopedice. Aceasta însemna că cerințele instructive și educative să fie diminuate în comparație cu cele de la școala de cultură generală, urmînd ca timpul rămas disponibil să fie afectat terapiei.

Autorul articolului menționat pledează cu convingere pentru cerințe egale cu școala de cultură generală. El arată că o reducere a planului de învățămînt la școlile logopedice ar face ca, în momentul reîntoarcerii copilului la școala de cultură generală, noua suprasolicitare să ducă la recidive. În sprijinul tezei sale, autorul aduce și cunoscuta afirmație a lui Carrie: „învățămîntul este terapie și terapia e învățămînt".

Becker arată că și în momentul de față sînt pedagogi care consideră că cerințele școlare mereu crescînde îngreunează mult aplicarea terapiei. Autorul arată, însă, că societatea socialistă oferă asemenea condiții de instruire, educare și tratament, încît aceste trei elemente pot fi reunite armonios *într-un proces unitar de reeducare.*

In continuare, autorul discută diferite aspecte ale școlii logopedice, făcînd și propuneri de îmbunătățire a muncii.

Ocupîndu-se de structura școlii logopedice, Becker critică insuficienta atenție ce se acordă preșcolarilor cu tulburări de vorbire. Autorul prezintă structura școlii logopedice, din care reiese că funcționează clase paralele la ciclul I—IV, la preșcolari existînd doar cîte o singură grupă: cea mijlocie și cea mare. Or, după cum dovedește și statistic, marea majoritate a tulburărilor de vorbire apare într-o formă manifestă sau latentă la vîrsta preșcolară.

Becker are multă dreptate cînd insistă ca „toate forțele să se concentreze asupra ciclului I și grădiniței, pentru că altfel deficiențele se fixează, copiii suferă traume psihice și, bineînțeles, procesul de reeducare va fi cu atît mai greu".

In continuare, Becker se preocupă de munca de corectare a tulburărilor de vorbire desfășurată în școlile logopedice. Pornind de la faptul că tulburările de vorbire se pot datora unor factori biologici, sociali, se arată necesitatea de a se cunoaște starea sănătății, structura personalității, mediul social și, bineînțeles, natura și formele tulburărilor de vorbire. Se insistă, pe drept cuvînt, asupra necesității colaborării dintre logoped, medic specialist, psiholog, nu numai în stabilirea diagnosticului, ci și în ceea ce privește măsurile terapeutice. Autorul arată că logopedul trebuie să cunoască încă de la începutul anului o serie de date despre deficient și anume:

a) diagnosticul (în linii mari);
b) stadiul dezvoltării motricității;
c) dominanta — lateralitatea;
d) constatările medicilor;
e) constatările psihologului;
f) cauza probabilă și dezvoltarea tulburării.

Cunoscînd personalitatea fiecărui elev, trebuie să se stabilească măsurile terapeutice: a) medicale, pentru dezvoltarea corpului, pentru tratamentul organelor deficitare; b) exercițiile logopedice; c) educarea motorie, ritmică logopedică; d) reeducarea; e) influențarea mediului social al deficientului.

Toate aceste măsuri trebuie să fie coordonate de dirigintele clasei.

Autorul indică ca în prima perioadă a școlarizării să fie folosite mult cîntecele, poeziile, jocurile, care să permită o justă proporționare între efort și relaxare și care să ducă la un învățămînt cît mai plăcut pentru copii.

Foarte judicioasă este cerința ca logopedul să-și planifice astfel materia, atît din punct de vedere al conținutului, cît și din punct de vedere metodic, încît elevul să fie antrenat în raport cu etapa de vorbire în care se află. Aceasta impune o temeinică pregătire profesională, pedagogică și o amănunțită cunoaștere a posibilităților de vorbire ale elevului.

Autorul insistă asupra importanței ritmicei logopedice și cere ca ea să fie introdusă cît mai repede în planul de învățămînt, ca obiect de predare. Se arată importanța educației fizice și a formării unor deprinderi manuale.

Becker susține că în direcția reeducării personalității se vorbește mult, dar se face puțin. Regretăm că autorul se limitează doar la constatări, fără a arăta și ceea ce ar trebui făcut.

„Die Sonderschule" publică în 3 numere (5/1962, 2 și 4/1963) interesanta lucrare: *„Bazele neurofiziologice ale bîlbîielii"* de Rudolf Leben.

Autorul începe prin a ne prezenta cîteva nume de mare notorietate pe tărîm neurologic și logopedic, care au privit apariția, simptomatologia și terapia bîlbîielii prin prisma teoriei lui I. P. Pavlov: Ischlondsky, Marinescu, Sager și Kreindler, Tjapugin, Seeman și alții. R. Leben arată că în momentul de față nu e posibilă o tratare științifică a problemei bîlbîielii, fără a ține seama de teoria reflexelor condiționate și de învățătura despre cele două sisteme de semnalizare.

Autorul consideră trauma psihică a spaimei drept cauza principală ce generează bîl-

bîiala. În sprijinul afirmației sale citează și părerile altor defectologi: Fernau Horn, Kreuels, Sikorsky, Süssman-Galant, Ghiliarovsky. R. Leben arată, însă, că acești autori nu au explicat procesul prin care repetarea silabei sau a cuvîntului — întîmplată odată, — datorită spaimei, se fixează și se transformă în bîlbîială.

Autorul susține că reflexul înnăscut de apărare constatat de Pavlov pe animale există în stadiul rudimentar și la om, iar clonusurile și tonusurile sînt legate de aceste instincte atavice. Pavlov a arătat că frica reprezintă corelatul psihic al reflexului de apărare. Deci, nu e întîmplător că bîlbîiala e strîns legată de frica de a vorbi.

R. Leben conchide că „reflexul înnăscut de apărare reprezintă baza biologică pentru apariția și dezvoltarea bîlbîielii". Bîlbîiala patologică apare datorită celui de-al doilea sistem de semnalizare, atunci cînd devenim conștienți de aceste repetări.

Consecvent, R. Leben consideră ca factor determinant pentru trecerea de la bîlbîiala fiziologică la cea patologică tocmai perioada cînd tulburarea devine conștientă.

În ultima parte a lucrării, autorul se referă la terapie, arătînd că sînt două căi mari de influențare: psihoterapia și exercițiile logopedice. Cît privește eficacitatea medicamentelor, se arată că ele oferă o bună bază de pornire, însă ele singure nu pot aduce corectarea decît în cazuri foarte rare.

R. Leben se situează deci pe o poziție înaintată, modernă, privind acționarea complexă pentru corectarea bîlbîielii.

Arătînd utilitatea dezinhibării prin inducție pozitivă, autorul trece în revistă o serie de procedee folosite de diverși logopezi, ca: mișcarea antebrațului, baterea tactului, gesturi și mișcări expresive etc. Se citează și păreri ce se opun folosirii gesturilor, ca cea a lui Trojan. Leben conchide că asemenea procedee se vor folosi numai atunci cînd este necesar și numai atît cît este strict necesar.

Deosebit de interesantă ni se pare — în ultima parte a lucrării — discuția inițiată de autor în ce privește tactul și ritmul ca mijloace de terapie. Referindu-se la Feudel, Klages, și alții, R. Leben arată că noțiunile de tact și ritm sînt deseori confundate. Or, ele nu numai că nu sînt sinonime, ci sînt chiar opuse. Ritmul este ceva firesc, care exprimă întreaga personalitate, pe cînd tactul e ceva mecanic, care duce chiar la distrugerea ritmului. Sîntem cu totul de acord cu R. Leben că prin ritmul vorbirii se înțelege o exprimare curgătoare și armonioasă a gîndurilor. Cîtă atenție ar trebui să acorde acestor rînduri acei care mai folosesc tactul silabic sau alt tact ce contravine ritmului firesc al limbii!

Mult prea fugitiv trece, însă, autorul peste problema aplicării unor mijloace psihoterapeutice.

R. Leben termină interesantul său articol printr-un apel de a se folosi toate mijloacele adecvate în vederea corectării bîlbîielii. „Exclusivitatea nu e indicată", conchide autorul.

În numărul 3/1963, prof. dr. Miloș Sovak, un cunoscut logoped din Cehoslovacia, publică ultima parte a unui interesant studiu intitulat *„Problema lateralității în educarea copilului"*. Menționăm că prof. Sovak este autorul unei cărți în această problemă, monografia „Lateralitatea ca o problemă pedagogică", editată la Praga în 1962.

Numărul 5/1963 cuprinde — la rubrica „Comunicări" — articolul lui G. Glucke din Dresda, intitulat *„Cu privire la discuția despre îmbunătățirea muncii logopedice"*.

Autorul reia problema depistării și examinării copiilor repartizați la școlile logopedice și dezvăluie o serie de deficiențe în această muncă de selecționare, datorită faptului că nu există o permanentă colaborare între medici, pedagogi și psihologi. Această colaborare este deosebit de importantă atît pentru stabilirea unor diagnostice diferențiale, cît și pentru stabilirea unui tratament complex.

Interesantă este în această direcție indicația autorului de a fi inițiați și părinții în

domeniul terapeuticii, mai ales în al psihoterapiei.

Autorul se raliază punctului de vedere exprimat de Becker, care propune ca examinarea copiilor îndrumați spre școala logopedică să se facă cu un an înaintea școlarizării. Transpunerea în practică a acestei propuneri ar satisface în parte cerința depistării timpurii a preșcolarilor cu tulburări de vorbire și ar înlătura amînarea, cu nejustificată ușurință, a școlarizării unor copii din cauza unor deficiențe de vorbire mai puțin grave. Autorul citează cazuri cînd unele comisii de triere a copiilor pentru școlile de masă au amînat școlarizarea unor copii pentru un sigmatism interdental. Alte ori, însă, nu se acordă atenția necesară unui agramatism pronunțat, cauzat de un traumatism cranian timpuriu. În acest sens, este justificată cerința autorului ca pentru lămurirea unor cazuri mai dificile medicul școlar să se adreseze medicilor specialiști și, mai ales, să nu se admită amînarea școlarizării, fără cunoașterea naturii tulburării și fără a se lua măsurile necesare pentru înlăturarea deficienței.

G. Glucke cere o strînsă colaborare „medico-pedagogică", pentru o acționare complexă asupra celor care prezintă tulburări de vorbire, indiferent dacă sînt în școala logopedică sau dacă corectarea se face ambulatoriu.

Subscriem întru totul la idee, dar avem doar o mică obiecțiune de formulare: ne referim la termenul „medico-pedagogică". Ținînd seama că primul termen semnifică preponderența asupra celuilalt (vezi de ex.: clonotonică, cînd vrem să specificăm că bîlbîiala este predominant clonică) și cum sarcinile principale în înlăturarea celor mai multe tulburări de vorbire revin totuși logopedului, am crede că e mai just să folosim formularea „pedagogico-medicală" (nu e momentul să aducem alte argumente teoretice în sprijinul acestei teze). Ne exprimăm din nou totala aderare la cerința autorului de a se realiza o cît mai armonioasă și strînsă colaborare între logoped, medic și psiholog și ne-am permite să adăugăm că — atunci cînd este cazul — să nu-l ocolim nici pe lingvist.

În ultimul număr al anului 1963, temele logopedice sînt cuprinse la rubrica „Comunicări".

Prima, semnată de E. Weller, este intitulată: *„Deficiențele de vorbire la copiii din grădinițele Raionului Zwickau-Land"*. Autorul arată că o sarcină importantă a educației preșcolare este de a contribui la corecta dezvoltare a vorbirii copiilor, astfel încît în școală ei să nu întîmpine — din această cauză — greutăți în asimilarea materiei. Se relatează, în continuare, preocupările logopezilor de a familiariza educatoarele cu probleme de diagnostic și de corectare a tulburărilor de vorbire. În acest scop, a fost organizat un ciclu de conferințe, ajungîndu-se ca educatoarele să reușească să deosebească diferitele forme de dislalii, să deosebească dislalia de bîlbîială și chiar să corecteze unele dislalii ușoare. În cadrul acestei acțiuni de inițiere, educatoarele și-au exprimat dorința ca să cunoască starea vorbirii preșcolarilor din raionul lor.

Cercetarea s-a desfășurat astfel: au fost alese 18 cuvinte, urmărindu-se ca ele să conțină majoritatea sunetelor limbii germane, să fie, proporțional, mono- bi- și trisilabice și să conțină grupuri consonantice la începutul și la mijlocul cuvîntului. Aceste cuvinte au fost pronunțate de educatoare fiecărui copil în parte, urmînd ca el să le repete. Repetarea copilului a fost consemnată, întocmindu-se apoi tabele și grafice cu cuvintele greșit pronunțate, fără însă a se calcula procente.

Trebuie să remarcăm că folosirea repetării unor cuvinte — ca singur procedeu — pentru depistarea tulburărilor de vorbire nu oferă imaginea reală, exactă a stării vorbirii copiilor. Motivele sînt multiple, din care vom aminti doar pe acela că repetînd un cuvînt copilul este deja influențat de exprimarea experimentatorului. În cadrul unei depistări riguros științifice, acest procedeu este folosit pentru stabilirea diagnosticului

diferențial între imposibilitatea pronunțării corecte a sunetului și pronunțarea sa labilă (pronunțarea corectă numai în anumite situații). Amintim că procedeele depistării riguros științifice sînt complexe.

Scopul acestei acțiuni a fost atins, totuși, în parte, căci, cum arată autorul, educatoarelor li s-au consolidat cunoștințele predate la curs și ele au trecut astfel la corectarea unor deficiențe mai ușoare, au transmis cazurile mai grele logopezilor, s-au străduit ca vorbirea lor să constituie un exemplu pentru copii.

Interesantă este și comunicarea lui G. Albrecht, intitulată *„Cu privire la cîteva probleme ale tratamentului logopedic ambulator"*. Autorul informează despre activitatea ambulatoriului dintr-un mare raion al Berlinului — „Prenzlauer Berg" care s-a ocupat, în primă urgență, de următoarele categorii: 1) de copiii amînați cu școlarizarea din cauza tulburărilor de vorbire; 2) de acei copii cu tulburări de vorbire care împlinesc peste un an vîrsta școlarizării. S-a pus apoi problema unde să se lucreze cu acești copii: la sediu, sau chiar în instituțiile preșcolare? S-a constatat că unii părinți aduc cu greu copiii la centru, fie din lipsă de timp, fie din lipsă de înțelegere și de preocupare. Atunci s-a luat hotărîrea ca de trei ori pe săptămînă logopedul să se deplaseze la grădinițe și cămine. Curînd, însă, au început să se observe o serie de dezavantaje, în comparație cu terapia de la centru și anume: copilul, revenind în grupă, vorbește ca înainte, ceea ce duce la impresia că munca logopedică este ineficace; educatoarele nu se preocupă de consolidarea progreselor realizate în munca logopedică. Dacă însă părinții asistă la activitățile logopedice, ei știu ce exerciții trebuie să mai facă acasă și care trebuie să fie cerințele în legătură cu vorbirea copilului. Un alt neajuns este lipsa unei încăperi adecvate, cu înzestrarea necesară. Toate acestea duc la îngreunarea muncii logopedice și la întîrzierea ameliorării.

Autorul a tras concluzia că trebuie să se mențină deplasarea în instituțiile preșcolare, atît timp cît nu sînt încă suficiente locuri în grădinițele logopedice.

În încheiere, autorul face cîteva propuneri de îmbunătățire a muncii și arată principiile pe care trebuie să le cunoască și de care trebuie să țină seama părinții copiilor cu tulburări de vorbire.

★

Varietatea și actualitatea articolelor publicate, bogatele sugestii pe care le oferă pentru activitatea teoretică și practică, ne confirmă încă o dată convingerea că „Die Sonderschule" este o revistă interesantă și utilă în munca defectologilor.

Prof. I. SCHECHTER
Centrul experimental logopedic-București

CRONICĂ

EXPOZIȚIA „DIN ISTORIA LITERATURII DIDACTICE ROMÎNEȘTI"

O scurtă incursiune în istoria literaturii didactice romînești ne oferă expoziția deschisă într-una din sălile Muzeului pedagogic din Capitală.

Expoziția prezintă vizitatorilor o imagine clară a evoluției literaturii didactice, începînd cu primele bucoavne și abecedare tipărite pe teritoriul patriei, pînă la manualele școlare din zilele noastre.

După cum se știe, o contribuție de seamă la crearea și la menținerea unității culturii poporului romîn au adus-o în trecut și manualele școlare, prin larga lor circulație dintr-o regiune într-alta.

De cum pășești în expoziție privirile îți sînt atrase de fotocopia care redă o imagine din „Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie", prima lucrare romînească cu conținut pedagogic, apărută în secolul al XVI-lea. Această lucrare dă prețioase date referitoare la moravurile epocii. La valoarea istorică a acestei lucrări se adaugă și cea literară.

Primele elemente de gîndire pedagogică cu caracter laic sînt reprezentate prin cărțile populare folosite ca manuale — Esopia, Alexandria (tipăritură din secolul al XVIII-lea), Ceasornicul Domnilor (tradus și adaptat de N. Costin).

Pe același panou apare o fotocopie din epilogul „Octoihului" transcris de diaconul Oprea din Brașov, la 1570, care printre altele arată „...acum romînește scrisu-am eu Oprea diacon... să fie de învățătură ucenicilor cine învață dăscălie...".

Prima școală romînească de pe teritoriul țării noastre este reprezentată la expoziție de *fotocopia din Scheii Brașovului* (1495).

Anul 1699 marchează începutul apariției manualelor școlare în limba romînă. Nici „Bucoavna ce are în sine deprinderea învățăturii copiilor la carte", Bălgrad (Alba-Iulia), 1699, nu lipsește din expoziție, după cum nu lipsește nici originalul primului manual apărut în limba romînă în Țara Romînească — „Bucoavnă pentru învățătura pruncilor", Rîmnic, 1749. Alături, apare o mărturie prețioasă a învățatului Gh. Șincai, și anume: „A.B.C. sau alphavit pentru folosul și procopseala școalelor celor normalești neamului romînesc", apărut la Blaj, în 1783.

Toate aceste lucrări sînt o continuare a bucoavnei de la 1699.

Primele școli de grad superior din Moldova și din Țara Romînească — Academiile domnești din București și Iași — sînt și ele reprezentate. Aceste școli, înființate în Țara Romînească la 1694, în timpul domniei lui Constantin Brîncoveanu și în Moldova la 1714, devin importante focare de cultură.

Expoziția prezintă o serie de cărți rare, ca de pildă Fizika lui Theotoksis, care într-o planșă reprezintă structura discontinuă a materiei, sau „De obște geografie pe limba moldovenească" de Amfilohie Hotiniul, apărută la Iași în 1795, care cuprinde importante date geografice, deschizînd un drum nou pentru cunoașterea geografică a Moldovei.

În aceeași vitrină sînt prezentate „Elementa linguae daco-romanae sive valahicae", apărută la Buda în 1805 — una din primele gramatici ale limbii romîne alcătuite de Samuil Micu și Gh. Șincai, — „Observații sau băgări de seamă asupra regulilor gramaticii romînești" de Ienache Văcărescu, apărută la Viena în 1787, „Îndreptare către aritmetică' de Gh. Șincai, apărut la Blaj, în 1785, „Gramatica romînească" de Radu Tempea, apărută la Sibiu, în 1797, „Ortografia sau dreapta scrisoare" de Diaconovici-Loga, apărută la Buda, în 1818 și „Istoria pentru începuturile romînilor în Dacia", apărută la Buda, în 1812.

Un întreg panou este rezervat școlii ardelene, mișcare culturală cu orientare filozofică iluministă, care a militat pentru un învățămînt romînesc, pentru înființarea de școli la sate și întocmirea de manuale, contribuind la luminarea poporului prin popularizarea cunoștințelor științifice și la deșteptarea conștiinței naționale.

Evenimentul cel mai important din istoria învățămîntului în prima jumătate a secolului al XIX-lea este marcat de organizarea învățămîntului superior în limba romînă de către Gh. Asachi în Moldova și de Gh. Lazăr în Țara Romînească. Ei ne-au lăsat primele cursuri și manuale de matematici în limba romînă.

Cu viu interes vizitatorul se oprește asupra „Algebrei" din 1837, a fotocopiilor din „Elemente de matematică" din 1836—1838, ambele lucrări aparținînd lui Gh. Asachi, asupra „Aritmeticii matematicești" a lui Gh. Lazăr, ca și asupra apelului acestuia intitulat „Înștiințare de toată cinstea vrednică tinerimei" adresat tineretului „de toate părțile și de toată starea" ca să se înscrie la școala înființată de el.

În continuare, expoziția ni-i prezintă pe Ion Eliade Rădulescu, pe Eufrosin Poteca și Petrache Poenaru, continuatorii lui Gh. Lazăr.

Într-o vitrină apar manuale, ca: „Gramatica romînească", apărută la Sibiu, în 1828, scrisă de I. E. Rădulescu — care este prima gramatică întocmită anume pentru școlari, — „Geografia cea mică", apărută la București, în 1839, scrisă de Florian Aaron, Pagină din cursul de filozofie predat de E. Poteca la școala Sf. Sava din București, în anul 1826, „Istoria naturală", de I. Cihac, apărută la Iași în 1837.

Aceste manuale se remarcă printr-un conținut orientat spre cunoștințe practice cerute de dezvoltarea social-economică a țărilor Romîne în acea epocă.

Alături de aceste manuale, apare „Abecedarul înlesnitor pentru învățătura copiilor", de Grigore Pleșoianu, apărut la Craiova, în 1828; el constituie unul din primele abecedare romînești care indică utilizarea în predarea scris-cititului a metodei fonetice.

Expoziția ni-i prezintă apoi pe Ștefan C. Michăilescu, Petru Poni, Grigore Cobălcescu, Emanuel Bacaloglu și Ion Ionescu de la Brad, oameni de cultură și de știință care au luptat cu fermitate pentru răspîndirea științei de carte în mase. Manualele școlare elaborate de aceștia, precum și de către Gr. Ștefănescu, Spiru C. Haret, C. Istrati, G. G. Longinescu, G. A. Dima, au adus o importantă contribuție la progresul școlii, la promovarea orientării științifice în predarea unor obiecte de învățămînt.

Panoul rezervat scriitorilor noștri clasici îl reține îndelung pe vizitator. I. Creangă, M. Eminescu, Al. Odobescu, I. Slavici, Gh. Coșbuc, precum și alți scriitori ai vremii, au formulat idei pedagogice progresiste și au alcătuit manuale din dorința de a da școlii lucrări cu un conținut realist, patriotic, scrise într-o frumoasă limbă literară.

În expoziție apar exemplare originale ale „Metodei nouă de scriere și cetire" elaborată de I. Creangă și alții, cărți de cetire elaborate de Al. Odobescu, V. Gr. Borgovanu, Gh. Coșbuc, G. A. Dima, precum și ale „profesorilor asociați" (Barbu Constantinescu, Lambrior, I. Manliu, D. Aug. Laurian, Șt. C. Mihăilescu). De asemenea, sînt prezentate „Istoria universală" a lui I. Slavici, „Pedagogia" lui Simion Bărnuțiu, „Lecțiuni de algebră" de N. Abramescu, Geometria lui

Beiu Paladi, Mecanica lui D. Pompeiu și Țițeica, Științele naturii de I. Simionescu și Bădărău și lucrările altor oameni de cultură și știință care s-au străduit să dea școlii manuale mai bune, mai adecvate unor cerințe științifice.

Printre scriitorii noștri prezenți în expoziție se numără și M. Sadoveanu, care este considerat un activ și fecund autor de manuale școlare. Împreună cu G. Topîrceanu, el a publicat, între 1930 și 1936, mai multe cărți de citire, care au fost cotate ca cele mai frumoase cărți de curs primar din literatura noastră didactică. În 1931, comisia manualelor didactice din minister le-a apreciat astfel: „Sînt un dar neprețuit închinat școalei primare romînești".

Expoziția se încheie cu prezentarea principalelor realizări în domeniul literaturii didactice din perioada de după 23 August 1944.

Construirea orînduirii noi, socialiste, de către poporul nostru, sub conducerea clasei muncitoare și a partidului său, a determinat *transformări adînci și în domeniul* învățămîntului, ca verigă principală în realizarea revoluției culturale.

Cărțile actuale de școală îmbină bogăția de idei, rigurozitatea științifică, nivelul ideologic ridicat, cu cerințele pedagogice ale predării și realizează o strînsă legătură între cunoștințele teoretice și practică.

În trei vitrine sînt expuse primele manuale unice și ultimele ediții ale noilor manuale. Manualele școlare actuale contribuie la dezvoltarea conștiinței socialiste și a trăsăturilor morale caracteristice omului de tip nou, constructor al socialismului, la educarea tinerei generații în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar.

În imagini și grafice grăitoare se arată că partidul și statul nostru democrat-popular au asigurat pentru toți copiii claselor I—VIII gratuitatea completă a manualelor. Astfel, în anul școlar 1963—1964, din tirajul total al manualelor de 23 861 150 exemplare, s-au distribuit în mod gratuit elevilor din clasele I—VIII 20 766 750 de exemplare.

Expoziția cuprinde și unele lucrări elaborate sub egida Institutului de științe pedagogice, apărute între anii 1952—1964, conținînd studii și cercetări în domeniul didacticii.

Întregul material expus înlesnește vizitatorilor cunoașterea istoriei literaturii didactice romînești dinainte și de după 23 August 1944.

Un popas la expoziția „Din istoria literaturii didactice romînești", constituie pentru cadrele didactice, elevi, studenți, precum și pentru toți oamenii muncii un bun prilej pentru lărgirea orizontului cultural.

ION BUCUR

CONSFĂTUIREA METODICĂ A GRUPULUI ȘCOLAR „ELECTROPUTERE" DIN CRAIOVA

Din dorința de a obține rezultate cît mai bune în munca de instruire și de educare a tineretului, cadrele didactice din țara noastră desfășoară o permanentă activitate pentru perfecționarea continuă a metodelor și procedeelor didactice folosite în procesul de învățămînt.

Avînd în vedere acest fapt, Direcția personal și învățămînt din cadrul Ministerului Industriei Construcției de Mașini (M.I.C.M.) în scopul îmbunătățirii muncii de pregătire profesională și de educare comunistă a elevilor, a organizat, în zilele de 29 și 30 iunie 1964, la Craiova, o consfătuire metodică a cadrelor didactice care își desfășoară activitatea în școlile profesionale și tehnice pendinte de acest minister.

La consfătuire au luat parte cadre de conducere din unele ministere, fabrici, uzine, ingineri, profesori, maiștri-instructori, pedagogi, cercetători științifici etc.

Lucrările consfătuirii au fost conduse de tov. prof. ing. Beiu Claudiu, director adjunct la Direcția personal și învățămînt din M.I.C.M.

În ședința plenară a consfătuirii, tovarășul Alexandru Dombi, director general al Uzinei „Electroputere" din Craiova, a trecut în revistă succesele obținute de muncitorii, tehnicienii și inginerii uzinei, pentru realizarea și depășirea obiectivelor prevăzute în planul de producție. A fost subliniat ajutorul dat de conducerea uzinei Grupului școlar „Electroputere" în ceea ce privește asigurarea bazei materiale, a locurilor de muncă în uzină pentru instruirea practică a elevilor etc. De asemenea, s-au scos în evidență aportul adus în producție de primele serii de absolvenți, precum și condițiile optime de muncă create acestor muncitori etc.

În continuare, a vorbit prof. ing. Năstase Marin, directorul Grupului școlar „Electroputere", care a făcut o amplă expunere asupra activității instructiv-educative desfășurate în școală în cei 15 ani de la înființarea ei. În ședința plenară au fost ținute și unele referate. Astfel, prof. Bezrodnîi Nicolae, director adjunct la Grupul școlar „Steagul Roșu" din Brașov, a ținut referatul „Aplicarea unor principii ale pedagogiei generale în învățămîntul profesional și tehnic", în care au fost abordate probleme cu privire la activitățile de bază pe care le desfășoară profesorul și maistrul instructor în vederea stabilirii și generalizării tipurilor de lecții specifice învățămîntului profesional și tehnic, cu privire la activitatea desfășurată de profesori și maiștri-instructori în vederea formării priceperilor și deprinderilor de muncă la elevi, la aplicarea principiilor pedagogice în cadrul predării obiectelor de bază ce se predau în școlile profesionale și tehnice cu profil metalurgic etc.

Un alt referat a fost cel susținut de prof. Coandă Georgeta, elaborat împreună cu Diaconescu Iulian și Bușe Constantin, profesori la Grupul școlar „Electroputere", pri-

vitor la „Contribuția diriginților din școala profesională la educarea comunistă a elevilor". Ținînd seama de rolul important al dirigintelui, acela de coordonare a întregii activități instructiv-educative a clasei, o atenție deosebită s-a acordat în referat următoarelor probleme : colaborarea dirigintelui cu celelalte cadre didactice, cu organizația U.T.M., cu familia etc., pentru realizarea unui sistem unitar de acțiuni educative; sarcinile profesorilor-diriginți în educarea tinerei generații; tematica orelor de dirigenție.

Referatul „Unele considerații asupra metodei de evidențiere a eficienței economice de pregătire a muncitorilor în școlile profesionale" ținut de prof. ing. Beiu Claudiu, director adjunct în M.I.C.M., a scos în evidență aportul adus de tinerii muncitori calificați prin școlile profesionale și tehnice la mărirea producției și productivității muncii, în fabricile și uzinele în care își desfășoară activitatea. De asemenea, a fost menționată necesitatea mereu crescîndă a pregătirii tinerilor elevi la nivelul științei și tehnicii contemporane.

Consfătuirea s-a desfășurat, în continuare, pe secții.

Astfel, în secția *„Educație"* au fost prezentate referatele : „Activitatea în afară de clasă și extrașcolară în sprijinul lărgirii nivelului cultural și în educarea elevilor"; „Rolul dirigintelui în învățămîntul profesional"; „Munca pedagogilor în școala profesională".

Referatele ținute în cadrul acestei secții au scos în evidență formele de activitate, metodele și procedeele folosite de profesorii-diriginți în munca educativă, în vederea obținerii unor rezultate bune în instruirea practică a elevilor și în educarea lor. În referate, autori au pus accentul pe necesitatea măririi volumului de cunoștințe teoretice, pe formarea priceperilor și deprinderilor practice, pe educarea unei atitudini sănătoase față de muncă și de învățătură.

În referatul „Rolul dirigintelui în învățămîntul profesional", autorul a insistat, pe baza experienței personale, asupra unora din importantele sarcini ce revin profesorului-diriginte — aceea de a unifica și coordona activitatea colectivului de profesori ai clasei și de a îmbina această activitate cu activitatea sa proprie și cu a celorlalți factori educativi (organizațiile de tineret, colectivul de muncitori din uzina în care își desfășoară activitatea practică elevii, familia etc.) în așa fel, încît să fie realizat un sistem unitar de cerințe și de acțiuni instructiv-educative.

Referatul privitor la „Munca pedagogilor în școala profesională" a arătat că în munca de formare a tinerelor vlăstare, alături de conducerea școlii, alături de profesori și diriginți, un factor activ îl constituie colectivul de pedagogi. Pentru a-și îndeplini sarcinile ce le revin, pedagogii trebuie să cunoască temeinic problemele de învățămînt și educație, probleme privind psihologia copilului, igiena școlară etc.

La secția *„Instruire practică"* s-au ținut următoarele referate : „Contribuția uzinei „Electroputere" la instruirea practică a elevilor"; „Alegerea corespunzătoare a lucrărilor complexe pentru realizarea programei de instruire practică în atelierul școală"; „Instruirea practică la anul II și III în brigăzi de producție și rezultatele obținute".

Cele trei referate au trezit un deosebit interes în rîndul participanților, instruirea practică a elevilor fiind una din problemele de bază care preocupă în mod deosebit cadrele didactice din școlile profesionale și tehnice. În referatul privind instruirea practică în cadrul brigăzilor de producție se menționează că, datorită experienței îndelungate a școlilor profesionale care pregătesc muncitori calificați, în această pregătire s-au conturat trei etape distincte : a) perioada de inițiere a elevilor din anul I, care de obicei are loc în atelierele și laboratoarele școlilor; b) perioada de pregătire practică în anul II; c) perioada desăvîrșirii pregătirii practice a elevilor, care se face în anul III de studiu.

Atît pentru elevii din anul II, cît și pentru cei din anul III, instruirea practică trebuie

să se desfășoare în uzină, unde procesul de producție are loc în condițiile unei mecanizări și automatizări complexe și ale folosirii unei tehnologii înaintate.

În legătură cu formele de organizare a instruirii practice în producție a elevilor, s-a subliniat că acestea sînt diferite, în raport cu tipurile de școli și cu grupele de meserii sau de specialități.

Instruirea elevilor în procesul de producție, așa cum s-a menționat, se poate face la locul de muncă, atașînd elevul pe lîngă cîte un muncitor calificat, încadrînd elevii în echipe de muncitori și organizînd elevii în brigăzi, sub conducerea unor muncitori sau a unor maiștri din întreprinderi.

Instruirea elevilor pe locuri individuale de muncă sau în brigăzi impune fiecărui elev să-și organizeze personal locul de muncă, să studieze documentația tehnică necesară, îi dă un cîmp mai larg de acțiune independentă, trezindu-i încredere în forțele proprii. Nefiind supravegheat în permanență de muncitor sau de maistrul-instructor, lucrarea executată de elev constituie o sinteză a cunoștințelor teoretice și a deprinderilor practice formate.

În secția *„Cultură generală"* au fost susținute următoarele referate: „Aplicațiile matematicii în tehnică"; „Predarea matematicii și metodele folosite la Grupul școlar „Electroputere" din Craiova pentru ridicarea nivelului de pregătire a elevilor"; „Aspecte ale predării mecanicii tehnice în școala tehnică și în școala tehnică de maiștri"; „Cercul literar, mijloc de stimulare a lecturii elevilor și mijloc de educație estetică".

Referenții au arătat, pe larg, contribuția obiectelor de cultură generală la pregătirea *multilaterală și de specialitate a elevilor*, precum și faptul că însușirea unor cunoștințe aprofundate din domeniul matematicii, fizicii, chimii, literaturii etc., lărgește orizontul de cultură generală al elevilor. În acest fel, elevii vor înțelege mai temeinic aplicarea științelor în producție, se vor orienta mai bine în unele probleme, însușindu-și deprinderi practice.

În cadrul celor două secții de *„Cultură tehnică"* au fost expuse referatele: „Despre predarea cursului de aparate și metode de măsurări electrice la școala tehnică de maiștri „electromecanici"; „Unele probleme privind teoria construcțiilor mașinilor electrice"; „Metodica predării electrotehnicii"; „Predarea în școlile tehnice a radioteleviziunii"; „Dezvoltarea *gîndirii logice* și a imaginii spațiale în predarea desenului tehnic"; „Metodica predării tehnologiei metalelor la școala tehnică și tehnică de maiștri"; „Aspecte din metodica predării organizării și normării muncii la școala tehnică de maiștri"; „Metodica predării cursului general de mașini la școala tehnică de proiectanți".

Majoritatea referatelor, după cum se constată, au abordat probleme metodice privind predarea unor discipline tehnice, ca: electrotehnica, mașini și instalații, tehnologia metalelor, aparate și metode de măsurat electrice, mașini și instalații ș. a. Referenții au arătat pe larg metodele și procedeele didactice folosite în predarea unor lecții și a unor capitole. O mare atenție s-a acordat în referate tipurilor de lecții folosite în școlile profesionale și tehnice, de exemplu lecțiilor mixte, lecțiilor exerciții, prelegerilor școlare, lecțiilor de laborator, lecțiilor de instructaj etc. Astfel, autorii referatelor, împărtășind pe această cale bogata lor experiență didactică și pedagogică, au contribuit la elucidarea unor probleme actuale de pedagogie profesională.

Referatele au reflectat, prin conținutul lor, prin tematica bogată și foarte variată, preocuparea cadrelor didactice de a găsi metode și procedee care să sporească eficiența muncii metodice în școlile profesionale și tehnice.

Discuțiile purtate pe marginea referatelor, în fiecare secție, s-au referit nu numai la problematica referatelor, la valoarea și eficiența metodelor și procedeelor folosite, dar și la felul în care cadrele didactice respective au reușit să analizeze și să valorifice, în mod științific, experiența dobîndită.

Atît în referate, cît și în discuțiile purtate, s-au scos în evidență progresele făcute pe linia pregătirii cadrelor necesare producției, precum și sarcinile de viitor privind pregătirea teoretică și practică a elevilor, sarcini care trebuie să fie rezolvate de către profesori, maiștri-instructori, pedagogi, la nivelul științei și tehnicii mondiale.

De asemenea, în cadrul discuțiilor s-au făcut o serie de propuneri, dintre care amintim: elaborarea unor metodici pentru predarea obiectelor de cultură tehnică, cercetarea unor probleme privind instruirea practică a elevilor, metodele și procedeele folosite, publicarea mai multor materiale care să abordeze probleme ale pedagogiei profesionale etc.

La Grupul școlar „Electroputere" din Craiova, unde au avut loc lucrările consfătuirii, a fost organizată cu această ocazie și o expoziție, care a cuprins lucrări ale elevilor din diferite centre școlare din țară. Expoziția a trezit un deosebit interes vizitatorilor, oglindind rezultatele obținute în pregătirea profesională a elevilor.

În încheierea lucrărilor consfătuirii, au fost subliniate sarcinile importante care stau în fața tuturor cadrelor didactice din această ramură a învățămîntului, pentru a obține noi succese în munca de instruire și educare a elevilor din școlile profesionale și tehnice.

V. PANDURU
și GH. ENE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI, EDUCATOARE,
MAIȘTRI-INSTRUCTORI!

Abonați-vă la
REVISTA DE PEDAGOGIE

FĂCÎND ABONAMENTE PE UN AN ÎNTREG, VĂ ASIGURAȚI COLECȚIA COMPLETĂ A REVISTEI

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin
Telefon: 15.85.74.

43416

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 10458

T 3952

10

REVISTA DE PEDAGOGIE

SIBIU
Biblioteca crăs.
ridică

1964

STUDII ŞI CERCETĂRI

Gheorghe Mihoc: Centenarul Universităţii din Bucureşti
Stanciu Stoian: Dezvoltarea pedagogiei în ţara noastră în anii puterii populare
Vasile Bunescu şi *Petre Bărbulescu:* Probleme ale cercetării ştiinţifice în domeniul pedagogiei
Nicolae Şipoş: Imbunătăţirea continuă a condiţiilor de muncă şi de trai ale cadrelor didactice
Constantin Pufan: Dezvoltarea învăţământului special şi a cercetării ştiinţifice în domeniul defectologiei
Ilie Popescu-Teiuşan: Legea asupra instrucţiunii din anul 1864

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

Steliana Năstăsescu: Cu privire la conţinutul orelor de dirigenţie pe teme etice în şcoala medie
Nicolae Radu: Didactica şi psihologia învăţării
Varvara Teofănescu: Teatrul de păpuşi în grădiniţele de copii
Ion T. Radu: Unele concluzii pe marginea consfătuirilor raionale ale cadrelor didactice din septembrie 1964

DE PESTE HOTARE

Didina Bărbulescu: Dezvoltarea învăţământului în R. P. Chineză
Bernard Grigoriu: Jean Jaurès, un remarcabil pedagog umanist

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Ion Roman: O carte utilă pentru diriginţi
Silvia Cernichevici: C. A. Helvetius şi D. Diderot — Texte pedagogice alese

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

ORGAN
INSTITUTULUI
ŞTIINŢE
DAGOGICE

97

- IUL 2015

1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

3952

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XIII, nr. 10 *octombrie, 1964*

IAN 2022

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI — Pag.

Gheorghe Mihoc: Centenarul Universităţii din Bucureşti 5

Stanciu Stoian: Dezvoltarea pedagogiei în ţara noastră în anii puterii populare 17

Vasile Bunescu şi *Petre Bărbulescu:* Probleme ale cercetării ştiinţifice în domeniul pedagogiei 33

Nicolae Şipoş: Imbunătăţirea continuă a condiţiilor de muncă şi de trai ale cadrelor didactice 45

Constantin Pufan: Dezvoltarea învăţământului special şi a cercetării ştiinţifice în domeniul defectologiei 54

Ilie Popescu-Teiuşan: Legea asupra instrucţiunii din anul 1864 64

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

Steliana Năstăsescu: Cu privire la conţinutul orelor de dirigenţie pe teme etice în şcoala medie 73

Nicolae Radu: Didactica şi psihologia învăţării 84

Varvara Teofănescu: Teatrul de păpuşi în grădiniţele de copii 89

Ion T. Radu: Unele concluzii pe marginea consfătuirilor raionale ale cadrelor didactice din septembrie 1964 98

DE PESTE HOTARE

Didina Bărbulescu: Dezvoltarea învăţământului în R. P. Chineză . . . 101

Bernard Grigoriu: Jean Jaurès, un remarcabil pedagog umanist 112

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

Ion Roman: O carte utilă pentru diriginţi 120

Silvia Cernichevici: C. A. Helvetius şi D. Diderot — Texte pedagogice alese 126

5973

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 10 XIII-ый год *Октябрь, 1964 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Георге Михок: Столетие Бухарестского Университета 5

Станчу Стоян: Развитие педагогики в нашей стране в годы народной власти 17

В. Бунеску, П. Бэрбулеску: Некоторые вопросы научного исследования в области педагогики 33

Н. Шипош: Непрерывное улучшение условий жизни и труда наших учителей 45

К. Пуфан: Развитие специального образования и исследований в области дефектологии 54

И. Попеску-Теюшан: Закон об образовании 1864 года 64

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

Ст. Нэстэсеску: О содержании воспитательных уроков на этические темы в средней школе 73

Н. Раду: Дидактика и психология обучения 84

В. Теофэнеску: Кукольный театр в детском саду 89

И. Т. Раду: Некоторые выводы на основе работ районных совещаний 1964 года 98

ЗА РУБЕЖОМ

Д. Бэрбулеску: Развитие образования в Китайской Народной Республике 101

Б. Григориу: Жан Жоре — выдающийся педагог-гуманист . . . 112

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

И. Роман: Полезная книга для классных руководителей . . . 120

С. Черникевич: К. А. Гельвеций и Д. Дидро — Избранные педагогические труды 126

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XIII-e année Nr. 10 *Octobre 1964*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES

Page

Gheorghe Mihoc : Le centenaire de l'Université de Bucarest 5

Stanciu Stoian : Le développement de la pédagogie en Roumanie, dans les annees du pouvoir populaire 17

Vasile Bunescu et *Petre Bărbulescu :* Problemès de la recherche scientifique dans le domaine de la pédagogie 33

Nicolae Sipoș : L'amélioration continuelle des conditions de travail et de vie des enseignants 45

Constantin Pufan : Le développement de l'enseignement spécial et de la recherche scientifique dans le domaine de la défectologie 54

Ilie Popescu-Teiușan : La loi de 1864, relative à l'instruction 64

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Steliana Năstăsescu : A l'égard du contenu des heures d'éducation sur des thèmes éthiques, dans l'école moyenne 73

Nicolae Radu : La didactique et la psychologie de l'apprentissage . . . 84

Varvara Teofănescu : Le théâtre de marionnettes dans les écoles maternelles 89

Ion T. Radu : Certaines conclusions en marge des réunions districtuelles des enseignants, de septembre 1964 98

DE L'ÉTRANGER

Didina Bărbulescu : Le développement de l'enseignement en R. P. Chinoise 101

Bernard Grigoriu : Jean Jaurès, un remarquable pédagogue humaniste . . 112

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Ioan Roman : Un livre utile pour les professeurs principaux 120

Silvia Cernichevici : C. A. Helvetius et D. Diderot — Textes pédagogiques choisis 126

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

13 th Year, No 10 *October, 1964*

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES

Gheorghe Mihoc: The Centenary of Bucharest University 5

Stanciu Stoian: New Developments in Rumanian Education in the Years of People's Power 17

Vasile Bunescu, Petre Bărbulescu: Questions of Scientific Research in Education 33

Nicolae Sipoș: Ever Better Conditions of Work and Life for the Teaching Staff 45

Constantin Pufan: The Development of Education and Scientific Research in Special Schools for Handicapped Children 54

Ilie Popescu-Teiușan: The 1864 Education Act 64

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Steliana Năstăsescu: On Educational Classes in Ethics in Secondary Schools 73

Nicolae Radu: Didactics and the Psychology of Learning 84

Varvara Teofănescu: Punch and Judy Shows in Kindergartens 89

Ion T. Radu: A Few Remarks on the District Meetings of the Teaching Staff (September 1964) 98

NEWS FORM ABROAD

Didina Bărbulescu: The Development of Education in the Chinese People's Republic 101

Bernard Grigoriu: Jean Jaurès, A Remarkable Humanist and Pedagogue . 112

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Ion Roman: A Useful Book for Form Masters 120

Silvia Cernichevici: C. A. Helvetius and D. Diderot — Selected Pedagogical Works 126

STUDII ŞI CERCETĂRI

CENTENARUL UNIVERSITĂŢII DIN BUCUREŞTI

Acad. prof. GH. MIHOC

1. *Începuturile învăţămîntului superior în Ţara Romînească. Academia domnească de la mănăstirea Sf. Sava (1694—1864).*

Universitatea din Bucureşti a luat fiinţă la 7 iulie 1864, printr-un decret emis de domnitorul ţării Alexandru I. Cuza.

Sărbătorim, aşadar, în acest an, un secol de existenţă a acestui înalt aşezămînt de învăţătură. Ar fi greşit însă să se considere că învăţămîntul superior din Bucureşti are o vechime de numai un secol. Se ştie că încă din anul 1694, adică acum 270 de ani, domnitorul Ţării Romîneşti, Constantin Brîncoveanu, crease „Academia Domnească" de la mînăstirea Sf. Sava, instituţie de învăţămînt superior care a funcţionat, fără întrerupere, pînă la 1864, cînd a fost transformată în Universitate.

Avînd caracterul unui colegiu, în ceea ce priveşte structura şi organizarea ultimului ciclu de învăţămînt, Academia domnească corespundea facultăţilor de litere şi filozofie din acel timp. În cadrul ei învăţau elevii din rîndurile tineretului aristocrat din Ţara Romînească şi din celelalte ţări balcanice, dornici să-şi însuşească o instrucţie aleasă, fundamentată pe studiul clasicismului greco-latin. La înfiinţarea instituţiei, limba de predare era elina, iar numărul elevilor se ridica la aproximativ 150. Academia domnească, chiar de la înfiinţarea ei, a fost dotată cu o bibliotecă şi cu o tipografie proprie.

Activitatea şi structura instituţiilor de învăţămînt superior resimt puternic influenţa condiţiilor politice şi economice ale epocii în care funcţionează şi reflectă, totodată, nivelul ştiinţei şi culturii nu numai din ţările cărora aparţin, ci — într-o măsură mai restrînsă — nivelul ştiinţei şi culturii din lumea întreagă. Era firesc, de aceea, ca Academia domnească în cei 150 de ani de existenţă, de-a lungul unei perioade politice zbuciumate, să fi suferit mari transformări. În schiţa istorică pe care o prezentăm aci menţionăm un moment deosebit şi anume apariţia dascălului transilvănean Gheorghe Lazăr care a avut marele merit de a fi inaugurat învăţămîntul superior în limba naţională. Ca militant activ al propagării ideilor liberale ale

revoluției franceze din 1879, după ce făcuse studii strălucite în școli superioare din Sibiu, Cluj și Viena, Gheorghe Lazăr a fost silit de vîrfurile clasei feudale din Transilvania să se refugieze în Țara Romînească. Aci, contactul cu învățații Iordache Golescu, Ioan Văcărescu, Constantin Bălăceanu și alți adepți ai introducerii limbii romîne ca limbă de predare în școlile de toate gradele a dat roade dintre cele mai bune. La îndemnul acestor oameni înaintați ai vremii, domnitorul Ioan Caragea a aprobat organizarea școlii romînești pe noi principii.

În anul 1818, Gheorghe Lazăr pune bazele celei dintîi instituții de învățămînt superior în limba națională. Printre tinerii talentați, elevi ai lui Lazăr, se numără, de pildă, Eufrosin Poteca, Ion Eliade, C. Moroiu, S. Marcovici, I. Pandele, P. Poenaru, Gh. Ioanid și alții, dintre care unii și-au continuat studiile în Italia, în Franța, Austria și Anglia, devenind mai tîrziu profesori cu renume în școala romînească.

În scurta perioadă de ședere în București, numărînd doar cîțiva ani, el a depus o muncă intensă, redactînd în limba romînă un curs de filozofie, altul de logică și de metafizică după Kant, un curs de aritmetică și trigonometrie și, în sfîrșit, un curs de geografie. După moartea prematură a lui Lazăr, în 1823, foștii săi elevi — dintre care merită să menționăm în primul rînd pe Ion Eliade, pe Eufrosin Poteca și pe Petrache Poenaru — au continuat valoroasa lui operă.

Secolul al XIX-lea a adus adînci prefaceri social-economice în țara noastră. Sporirea considerabilă a nevoilor de cadre cu pregătire superioară pentru producție, pentru aparatul de stat și pentru dezvoltarea culturii a impus curînd reorganizarea învățămîntului superior potrivit cu aceste cerințe. Chiar de la 1 ianuarie 1851 s-a deschis facultatea de legi (drept) cu 214 elevi recrutați prin examen, funcționînd cu regularitate pînă la 25 noiembrie 1859. La această dată, printr-un decret domnesc facultatea de legi s-a desprins de colegiul de la Sf. Sava, devenind instituție de sine stătătoare, condusă de un decan.

Mai tîrziu, au luat ființă succesiv : la 1 septembrie 1860, facultatea filozofică ; la 12 octombrie 1863, „Școala superioară de științe", pentru pregătirea profesorilor de matematică, fizică și științe naturale din gimnazii ; la 2 noiembrie 1863, „Școala superioară de litere" pentru profesorii de limbi clasice și moderne, de literatură și filozofie, istorie și geografie.

În cadrul Universității din București, în anul 1864 s-au întrunit facultățile de drept și cele două școli superioare, transformate în facultăți de științe și litere. Primul rector al Universității București a fost profesorul G. Costa-Foru.

2. *Universitatea din București în perioada 1864—1948.*

Fondarea Universității din București a reprezentat un eveniment de o însemnătate deosebită pentru învățămîntul superior din țara noastră. Împreună cu Universitatea din Iași, înființată în 1860, Universitatea din București a contribuit în cea mai largă măsură la formarea specialiștilor necesari pentru pregătirea culturii, la sporirea numărului de profesori din învățămîntul de toate gradele și la dezvoltarea științei în țara noastră.

În primii ani de la înființarea sa, Universitatea din București a cunoscut o puternică dezvoltare : au apărut noi facultăți, catedre, institute de

cercetări și laboratoare, a crescut numărul cadrelor didactice dintre care un număr important au adus contribuții prețioase la patrimoniul științei mondiale, punînd bazele unor școli în diferite domenii de cercetare.

Dacă ne referim la facultatea de științe, aceasta a funcționat, la început, cu două secții (secția fizico-matematică și secția fizico-naturale), conferind trei licențe (în științe matematice, în științe fizice și în științe naturale).

Treptat, progresul științelor, în general, și apoi dezvoltarea tehnicii, a industriei, nevoia de a moderniza agricultura și de a valorifica bogățiile țării, au determinat multiplicarea secțiilor, înființarea unor noi catedre și în special introducerea disciplinelor practice. Astfel, în aprilie 1905 s-a înființat catedra de chimie agricolă și de chimie tehnologică, paleontologia s-a separat de geologie, zoologia de morfologie. În 1906 s-a înființat institutul de chimie, iar în 1908 a început să funcționeze observatorul astronomic și meteorologic. În 1914 a luat naștere institutul electrotehnic.

În toate unitățile Universității a înflorit o rodnică activitate științifică. Mulți dintre profesorii facultății de științe sînt cunoscuți ca savanți cu renume mondial în domeniul lor de specialitate. Dintre aceștia menționăm pe Spiru Haret și pe David Emmanuel, care și-au susținut doctoratul în matematici la Paris în jurul anului 1878 și au atras de la început atenția cercurilor științifice de peste hotare prin lucrările lor. De asemenea, contribuții esențiale în domeniul ecuațiilor integrale a adus Traian Lalescu. Monografia lui Traian Lalescu asupra ecuațiilor integrale apărută în limba romînă la București în 1911 și apoi la Paris în limba franceză, în 1912, este prima carte de acest fel din literatura mondială și este citată și astăzi în studiile consacrate ecuațiilor integrale. Gheorghe Țițeica este unul din reprezentanții de seamă ai geometriei diferențiale. Sînt cunoscute contribuțiile sale la definirea și la studiul suprafețelor care-i și poartă numele, ca și rezultatele obținute în geometria diferențiată proiectivă a rețelelor, care au stimulat numeroase cercetări în țara noastră și în străinătate.

Numeroși alți oameni de știință remarcabili care au activat în cadrul Universității București mai pot fi citați :

Dimitrie Pompeiu, devenit cunoscut prin lucrarea sa asupra funcțiilor analitice continue pe mulțimea singularităților lor, a continuat să dezvolte numeroase idei originale în analiza și teoria funcțiilor. Noțiunea de distanță între două mulțimi, derivată areolară, studiul fin al teoremelor de medie ale analizei, condițiile de monogeneitate, sînt numai cîteva exemple.

Simion Stoilov este creatorul unei noi direcții, moderne, de cercetare în matematică : teoria topologică a funcțiilor de variabilă complexă. El a introdus noțiunea de transformare interioară, a arătat că noțiunea de acoperire riemaniană poate fi definită prin topologie cu ajutorul noțiunii de transformare interioară etc. Monografia sa „Leçons sur les principes topologiques de la théorie des fonctions analytiques" este cunoscută ca una din cărțile fundamentale ale teoriei funcțiilor de variabilă complexă.

Emanuel Bacalogu a fost primul profesor de fizică și totodată un distins matematician. Unele rezultate obținute de el au importanță și astăzi ; în 1868 el a înființat o Societate de științe fizico-naturale.

Constantin Niculescu a fost profesor de fizică moleculară, de acustică și optică. Și-a trecut doctoratul la Paris, cu o lucrare asupra echiva-

lentului mecanic al căldurii, obținînd valoarea numerică, astăzi acceptată universal. Metoda întrebuințată a rămas clasică și este descrisă în multe tratate de fizică din alte țări.

O contribuție importantă la dezvoltarea cercetărilor de fizică a adus și *Dragomir Hurmuzescu*. El a construit la Paris un electroscop care a servit multor fizicieni în studiile de radioactivitate și el însuși, în colaborare cu Benoist, a pus pentru prima oară în evidență proprietatea razelor X de a descărca corpurile electrizate. După primul război mondial, a pus bazele radiofizicii în țara noastră.

Remarcabilă este activitatea didactică și științifică în domeniul chimiei a doctorului *Constantin C. Istrati*. Descoperirile sale sînt aplicate cu succes în industrie.

G. Spacu a făcut cercetări fundamentale și întinse asupra combinațiilor complexe din punctul de vedere al structurii lor, cît și din punctul de vedere al aplicațiilor lor analitice.

În domeniul biologiei s-a remarcat în mod deosebit *Dimitrie Brîndză*, elev al lui H. Baillon, care-i dedică genul „Brondzeia".

Strălucite sînt relațiile sale științifice. Este autor al operelor fundamentale „Prodromul florei romîne" (1883) și „Flora Dobrogei" (1898) care i-au adus un renume mondial și totodată este întemeietor al științelor botanice, de anatomie și sistematică, ca și al Grădinii botanice, al Institutului și muzeului botanic.

Emanoil C. Teodorescu este primul profesor de fiziologie vegetală din țară, unind un învățămînt de o rară perfecție cu o fecundă școală de cercetare. Sînt clasice rezultatele sale în sistematică, biochimie și fiziologia algelor, în ce privește influența radiațiilor luminoase asupra creșterii și structurii plantelor etc.

Traian Săvulescu, fost președinte al Academiei Republicii Populare Romîne, s-a consacrat fitopatologiei și aplicațiilor ei în agricultură. Personalitate complexă, cu o operă multilaterală, este fondator al școlii românești de fitopatologie și protecția plantelor. A dobîndit o autoritate mondială în micologie prin alcătuirea herbarului micoologic romîn și prin impunătoarele sale volume despre Uredinale și Ustilaginale.

La creșterea prestigiului științei românești au adus contribuții importante o bună parte din profesorii care și-au desfășurat activitatea în domeniul geologiei, ca : *Grigore Ștefănescu*, primul profesor de mineralogie, geologie și paleontologie al Universității din București, *Sabba Ștefănescu*, *Sava Athanasiu*, *Ion Simionescu*, *Ludovic Mrazec*. Ultimul a inițiat, în anul 1906, înființarea Institutului geologic al Romîniei pe care l-a organizat și condus pînă în 1927.

Primii profesori de la facultatea de litere și filozofie au fost : August Treboniu Laurian, Ioan Maiorescu, Ioan Zalomit și Ulyse de Marsillac. Mai tîrziu, prin modificările intervenite în sistemul de organizare a cursurilor, s-au mai adăugat profesorii V. Alexandrescu-Urechia, Epaminonda Francudi, Bogdan P. Hașdeu, Alexandru Odobescu, Titu Maiorescu, P. P. Negulescu, C. Dumitrescu-Iași, Gr. Tocilescu, D. Onciul, I. Bogdan, Nicolae Iorga, Vasile Pîrvan, C. Giurescu, Ovid Densușianu, I. Bianu și alții.

Este cazul să subliniem în mod deosebit meritele pe care le au unii dintre profesorii facultății de litere și filozofie: *B. P. Hașdeu* a fost primul învățat romîn care a lărgit atît cadrul, cît și metodele de cercetare în istoria noastră, ocupîndu-se îndeosebi de formarea poporului romîn și alcătuind remarcabila operă „Istoria critică a romînilor".

Lucrările lui *Nicolae Iorga*, impresionante prin diversitatea tematicii și prin erudiția enciclopedică, au lărgit considerabil cunoașterea istoriei patriei noastre. Lucrările în domeniul istoriei universale, ca de pildă „Geschichte des osmanischen Reiches", 5 vol., Gotha (1908—1913) l-au situat pe N. Iorga printre marile figuri de savanți istorici ai vremii sale, acordîndu-i-se de academiile și universitățile străine înalte titluri științifice. El a stăruit să se înființeze și a condus pînă la moarte școala romînă de la Paris.

Alexandru Odobescu a fost primul profesor de arheologie la Universitatea bucureșteană, cu începere din 1874, predînd cursuri de arheologie generală și publicînd cele dintîi cursuri de acest gen la noi.

O remarcabilă școală de arheologie și istorie veche, cu elevi care s-au distins apoi ca profesori universitari și ca oameni de știință, a creat profesorul savant *I. Pîrvan*. El a înființat și a condus școala romînă de la Roma. Împreună cu N. Iorga și G. Munteanu-Murgoci a înființat în 1914 Institutul de studii sud-est european, care a desfășurat o vastă și rodnică activitate pentru strîngerea legăturilor dintre popoarele din această parte a lumii. *Ion Bogdan*, primul profesor de limbi slave la noi, prin studiile sale și prin editarea științifică a cronicilor slavo-romîne, a documentelor privind relațiile cu Transilvania și a celor relative la Moldova în vremea lui Ștefan cel Mare, a contribuit activ și cu competență la dezvoltarea științei istorice în țara noastră.

O complexă personalitate a fost *Ovid Densușianu*, care s-a impus în domenii variate, ca: lingvistică, literatură, critică și istorie literară. Lucrarea sa capitală „Histoire de la langue roumaine", al cărei prim volum a apărut înainte ca autorul să fi împlinit 30 ani, a fost scrisă într-o vreme cînd dialectele și graiurile limbii romîne erau la începutul studierii lor, cînd textele noastre vechi erau, majoritatea, needitate. Alți profesori de seamă ai facultății de litere au fost *I. A. Candrea*, *Ion Bianu*, *N. Cartojan*.

În domeniul geografiei, de mare prestigiu s-au bucurat profesorii *G. Vîlsan* și *S. Mehedinți*.

Organizatorul și creatorul școlii geografice romînești a fost *Simion Mehedinți*, om de știință cu o vastă cultură. El a adus contribuții valoroase la dezvoltarea geografiei moderne în Romînia. Lucrarea sa fundamentală „Terra" (1935) a obținut aprecieri elogioase, înscriindu-se printre cele mai valoroase lucrări metodologice de geografie pe plan mondial.

Și învățămîntul medical are o veche tradiție în țara noastră. Încă din 1841 dr. N. Crețulescu, revenit de la studiile făcute la Paris, a obținut înființarea școalei de mică chirurgie la spitalul Colțea, cu cursuri de doi ani pentru formarea de subchirurgi. Aceasta a funcționat pînă la 1847. În 1850 s-a înființat o școală de mică chirurgie pentru felceri militari pe lîngă spitalul oștirii de la Mihai Vodă, iar în 1853 o altă școală la spitalul Filantropia. În 1855, amîndouă au fost unificate la propunerea dr. C. Davila, formînd școala de mică chirurgie de la Mihai Vodă, transformată în anul 1856 în școală de chirurgie de patru ani, cu programă similară școalelor secundare

de medicină din Franța. În anul 1857, prin transformare se ajunge la școala națională de medicină și farmacie care pregătea ofițeri de sănătate, farmaciști și veterinari pentru armată, spitale și județe.

Anul 1869 a marcat înființarea facultății de medicină în cadrul Universității din București. În fruntea tuturor profesorilor acestei facultăți se situează *dr. V. Babeș*. Numit profesor în 1887, el a pus bazele studiilor de anatomie patologică și bacteriologică, înființînd Institutul de bacteriologie și Institutul veterinar. Printre cele peste 1000 de lucrări cu răsunet mondial pe care le-a publicat se numără și primul tratat de bacteriologie din lume elaborat împreună cu Cornil (1885). Pentru a arăta prestigiul de care dr. V. Babeș se bucura peste hotare este suficient să menționăm alegerea sa ca președinte de onoare al Congresului internațional de medicină de la Paris, în august 1899 și numirea sa de către Academia suedeză în Comitetul internațional însărcinat cu decernarea premiului Nobel. Marii savanți și patrioți *Gh. Marinescu* și *I. Cantacuzino* al căror centenar a fost sărbătorit anul acesta, s-au făcut repede cunoscuți în lumea științifică internațională prin valoroase lucrări din domeniul neurologiei și bacteriologiei. Autor a peste 150 lucrări științifice, dintre care trebuie subliniată „Celula nervoasă" (Paris, 1909), Gh. Marinescu, a deschis drumuri noi în neurologie și în psihiatrie, fiind întemeietorul școalei neurologice românești.

Mai trebuie arătat că pe lîngă Universitatea din București a luat ființă, în anul 1921, prin transformarea fostei Școale superioare de medicină veterinară, care funcționa pînă atunci ca o instituție separată, facultatea de medicină veterinară.

Printre profesorii facultății de medicină veterinară s-a impus personalitatea lui *Ioan Atanasiu*, doctor în medicina veterinară (1891). Apogeul operei sale este studiul energiei nervoase motoare în construcția voluntară și al miocardului cu ajutorul potențialelor bioelectrice (curenți de acțiune), a căror natură vibratoare o demonstrează prin electromiograme și electroneurograme (1923—1927). Ioan Atanasiu a fost un strălucit șef al școlii românești de fiziologie, căreia i-a asociat chimia biologică și histologia.

3. *Structura actuală a Universității din București.*

După 23 August 1944, Universitatea din București a cunoscut o însemnată dezvoltare în cele două decenii care au trecut de la eliberarea țării. Insurecția armată din august 1944 a deschis o eră nouă în istoria poporului român, aducînd transformări radicale în structura economică, socială și politică a țării, în cultură și în artă, în învățămînt. În Universitatea din București revoluția populară a adus un suflu înnoitor.

Fruntașii intelectualității noastre s-au dedicat cu pasiune operei de democratizare a învățămîntului și legării lui de necesitățile progresului economic, social și cultural al țării. Profesorii *Iorgu Iordan, C. I. Parhon, S. Stoilov, Al. Graur, Al. Rosetti, N. Gh. Lupu, Mihail Ralea, Ștefan Nicolau* și alții, precum și marea majoritate a studenților, s-au angajat cu însuflețire în această luptă, avînd conștiința marilor sarcini care stăteau în fața școlii noastre superioare.

Încă din primii ani de după 23 August 1944 s-a făcut simțită necesitatea reformei învățămîntului superior. Ea nu a putut fi însă realizată decît în 1948, cînd printr-un act legislativ s-au pus bazele actualei organizări a Universității din București.

Pentru fiecare ramură importantă a științei au fost create facultăți, secții și grupe de specializare care asigură calificarea studenților în raport cu cerințele actuale ale economiei țării noastre și ale progresului științific. În cadrul Universității București funcționează astăzi 12 facultăți : matematică-mecanică, fizică, chimie, biologie, geologie-geografie, filozofie, istorie, limbă și literatură romînă, științe juridice, limbi și literaturi slave, limbi și literaturi romanice, clasice și orientale, limbi și literaturi germanice. Cele trei facultăți de limbi și literaturi străine sînt grupate în cadrul Institutului de limbi străine de pe lîngă Universitate. Studenții Universității București se specializează în facultăți, secții și grupe de specializare, în 56 de domenii ale științei și culturii. În anul școlar 1963—1964 Universitatea a avut 1206 cadre didactice. Dintre aceștia 113 sînt profesori, 144 conferențiari, 314 lectori și șefi de lucrări, 387 asistenți, 57 șefi de cabinet și 181 preparatori. În Universitate învață 13 435 studenți care nu plătesc nici o taxă școlară și aproximativ 60% dintre ei sînt bursieri.

Se oglindește în această structură a Universității, tendința școlii superioare romînești de a fi permanent în actualitate, de a introduce secții și grupe de specializare, chiar în unele domenii în care nu s-a creat încă tradiția unei școli științifice, pornindu-se de la ideea că tocmai înființarea secțiilor creează condiții favorabile pentru dezvoltarea acestor specialități. Dintre numeroasele secții noi create în Universitate, menționăm fizica macromoleculelor, biofizica, mașini electronice de calcul, chimia fizică a macromoleculelor și polimerilor și altele.

Durata cursurilor în Universitate este de 5 ani. În primii trei ani de studii se expun cursurile generale care asigură pregătirea teoretică și practică de bază a studenților, iar în ultimii doi ani studenții urmează o secție de specializare. În unele facultăți separarea studenților pe secții de specializare începe chiar din anul I.

Numărul mare de cursuri speciale care se predau pe secții face posibilă expunerea de către cadrele didactice ale Universității a rezultatelor noi obținute de ele în diferite ramuri științifice.

Pe lîngă Institutul de limbi și literaturi străine funcționează și o secție metodologică pentru predarea limbilor străine, cu o triplă orientare : științifică, didactică și tehnică, dotată cu aparatură modernă. Pe lîngă această secție funcționează catedra de metodică și practică pedagogică și catedra de limba romînă pentru studenții străini care studiază în Universitate. În secția metodologică lucrează cercetători științifici și personal didactic care se preocupă de cercetarea problemelor predării limbilor străine pe baza noilor concepții în lingvistică și a folosirii mijloacelor audio-vizuale oferite de dezvoltarea tehnicii moderne.

Pe lîngă secția metodologică există și un laborator de limbă, în care se desfășoară lecțiile de fonetică și de curs practic ale principalelor secții din institut, precum și experimentele cercetărilor.

Frecvența studenților la cursuri, la seminarii, la lucrări practice și la practică este obligatorie.

Studiile din Universitate se încheie prin susținerea unui examen de stat (echivalent cu licența) constînd dintr-o lucrare de diplomă și un număr de probe orale; ultimul an de studii este consacrat în mare măsură pregătirii examenului de stat. Lucrarea de diplomă care se susține în fața comisiei pentru examenul de stat trebuie să facă dovada cunoștințelor teoretice și practice însușite de candidat în decursul anilor de studii. Absolvenții care reușesc la examenul de stat sînt declarați promovați în ramura de știință pentru care s-au pregătit. Un principiu esențial care stă la baza întregii pregătiri a studenților de la Universitatea București, ca și de la celelalte universități și institute de învățămînt superior, este legarea învățămîntului de nevoile practice, de cerințele economiei și culturii. Practica în producție și practica pedagogică contribuie și ele la realizarea acestor cerințe.

Practica în producție are loc, de obicei, după terminarea sesiunii de examene din vară, desfășurîndu-se în forme variate, în raport cu profilul facultăților și secțiilor de specializare. De exemplu, studenții facultății de chimie efectuează timp de 8 săptămîni o practică la combinatele chimice complexe, unde urmăresc fluxul tehnologic și controlul integral al fabricației.

Dat fiind faptul că o mare parte a absolvenților Universității devin profesori în învățămîntul mediu, practica pedagogică a studenților constituie pentru majoritatea facultăților o importantă parte componentă a procesului de învățămînt. În timpul afectat practicii pedagogice care se efectuează în ultimii doi ani de facultate, studenții asistă la lecții ținute de profesorii din școala unde fac practică, la orele educative și la activitățile extrașcolare ale elevilor, țin ei înșiși un număr de lecții în fața acestora, participă la analizarea lecțiilor asistate sau ținute de ei, ajută directorul școlii în munca cu părinții.

Este de relevat faptul că studierea unei limbi străine este obligatorie în toate facultățile Universității. Aceasta poate fi, la alegere, rusa, franceza, engleza sau germana și se predă în anii I, II și III. La sfîrșitul anilor I și II studenții au de susținut un colocviu, iar în anul III examen. Scopul acestei măsuri este acela ca la sfîrșitul cursurilor studențești absolvenții să poată citi, independent, texte de specialitatea lor în limba respectivă; în afara limbii străine obligatorii, studenții au latitudinea să studieze în cadrul facultății și alte limbi străine.

Nu este neglijată nici activitatea de educație fizică; sînt obligați să o efectueze studenții anului I de la toate facultățile.

O componentă esențială a activității universitare este și cercetarea științifică. În Universitate se pregătesc noile cadre de oameni de știință, aici se inițiază cercetări noi în domenii de cea mai mare actualitate, aici există condițiile cele mai favorabile pentru crearea unor tradiții de cercetare științifică. Universitatea din București, cea mai mare instituție de învățămînt superior din țară, este în același timp un centru de cercetare științifică de cea mai mare importanță.

După cum programele cursurilor tind să reflecte tot ce este important și actual în știință, viața științifică a Universității oglindește întreaga complexi-

tate a științei contemporane și contribuie la rezolvarea unor probleme ridicate de practica economiei și culturii naționale.

Direcțiile tradiționale de cercetare cu abordarea îndrăzneață a unor probleme noi, generate de dezvoltarea mondială a științei și în consecință de lărgirea cîmpului de preocupări al catedrelor, se împletesc în activitatea științifică a Universității din București. Școli științifice constituite, grupînd cercetători din generații diferite, uniți prin comunitatea de preocupări și idei, găsim în toate facultățile. Numeroase figuri proeminente ale vieții științifice romînești sînt legate strîns de Universitate. Academicieni, conducători de institute de cercetări științifice ale Academiei R.P.R., sînt și profesori ai Universității ; un număr mare de cadre didactice colaborează în instituțiile Academiei R.P.R.

Putem căpăta o imagine asupra activității științifice a cadrelor didactice din Universitate, urmărind multiplele ei aspecte din fiecare facultate în parte.

De pildă, — așa cum s-a mai arătat — școala matematică romînească are vechi tradiții, ilustrate de numele lui Spiru Haret, David Emmanuel, Gheorghe Țițeica, Traian Lalescu, Dimitrie Pompei, Simion Stoilov, O. Onicescu, V. Vîlcovici, toți foști profesori ai Universității din București. În ultimile două decenii, știința matematică a cunoscut în Romînia o perioadă de înflorire legată de activitatea unor eminenți matematicieni care sînt astăzi și conducătorii catedrelor din facultate. Aproape toate domeniile matematicii actuale : teoria funcțiilor, analiza funcțională, topologia, geometria algebrică, calculul probabilităților, algebra sînt cultivate în climatul de cercetare științifică activă creat în aceste condiții. Volumul activității științifice în matematică cunoaște astfel o creștere considerabilă. Conducătorii cercetărilor din această facultate sînt academicienii Gheorghe Vrînceanu, Miron Nicolescu, Grigore Moisil, N. Teodorescu, Caius Iacob.

În domeniul fizicii, activitatea științifică din Universitate nu poate fi despărțită de cea care se desfășoară în cele două institute de fizică ale Academiei R.P.R. — Institutul de fizică atomică și Institutul de fizică București ; cea mai mare parte a profesorilor și conferențiarilor facultății lucrează și în aceste institute, unde conduc laboratoare și colective de cercetare. În aceste laboratoare lucrările sînt conduse de academicienii Horia Hulubei, E. Bădărău, Th. Ionescu, Gh. Athanasiu.

O activitate științifică bogată și variată se desfășoară în facultatea de chimie, în care au fost profesori și au inițiat noi direcții de cercetare C. Istrati (chimie organică), G. G. Longinescu (chimie analitică și chimie fizică), Gh. Spacu (chimie anorganică). Ea este continuată astăzi în Universitate de un mare număr de cadre didactice, sub conducerea academicienilor I. Murgulescu și E. Angelescu.

Universitatea din București are tradiții valoroase și în domeniul biologiei, geologiei și geografiei, în care lucrează cercetători cunoscuți, ca acad N. Sălăgeanu, M. Filipescu și alții.

La facultatea de istorie activitatea științifică a cadrelor didactice, printre care se găsesc acad. A. Oțetea și Em. Condurachi, se reflectă și în cîteva lucrări de sinteză, îndeosebi în Tratatul de istoria Romîniei pregătit sub egida Academiei R.P.R. Alte cadre din facultate au colaborat și colaborează la lucrarea „Din istoria Transilvaniei", la monografia „Luptele eroice

ale muncitorilor ceferiști și petroliști din 1933" și la alte lucrări care se află în stadiu de pregătire.

Variate și interesante sînt cercetările efectuate de Universitatea noastră în domeniul științelor filologice. Trebuie menționată în această direcție activitatea acad. Iorgu Iordan (lingvistica romanică, limbă romînă contemporană, toponimie), acad. Al. Rosetti (istoria limbii romîne, fonetică, dialectologie), acad. Al. Graur (lingvistică generală, limbă latină). Cadrele didactice ale Universității participă la redactarea unor ample lucrări științifice, ca Tratatul de istorie a limbii romîne, Tratatul de istoria literaturii romîne, noul Atlas lingvistic romîn, Dicționarul enciclopedic ș.a. S-au realizat volumul I din Tratatul de istoria literaturii latine și volumul I din Tratatul de istoria limbii romîne. De asemenea, în Universitate se conturează în ultimii ani un interes crescînd pentru probleme de lingvistică matematică și structurală.

O activitate științifică bogată se desfășoară și la facultatea de filozofie, în domeniul logicii (sub conducerea acad. Athanase Joja), în domeniul psihologiei (condusă pînă în acest an de regretatul acad. M. Ralea), istoriei filozofiei (sub conducerea acad. C. Ionescu Gulian). Sînt studiate probleme generale de materialism dialectic și istoric, probleme filozofice ale științelor naturii, probleme de economie politică și de socialism științific.

Expunerea succintă a principalelor direcții de cercetare științifică din Universitate nu poate desigur cuprinde întreaga bogăție de preocupări științifice a cadrelor didactice; ea ne sugerează totuși o imagine clară a varietății acestor preocupări.

Încă din anul 1953, în Universitate se organizează anual sesiuni de comunicări științifice în cadrul cărora se prezintă principalele rezultate obținute de cadrele didactice. Numărul și calitatea comunicărilor prezentate în aceste sesiuni crește simțitor de la an la an, oglindind progresele pe care le înregistrează cercetarea științifică în Universitate.

Universitatea editează o publicație științifică „Analele Universității București", din care apar anual 15 volume specializate pe discipline.

Ca și activitatea didactică, activitatea științifică rodnică și neîntreruptă adaugă o nouă strălucire Universității din București, conferindu-i un înalt prestigiu atît în rîndul maselor iubitoare de cultură, cît și în cel al oamenilor de știință și de cultură din țară și din străinătate.

Mai trebuie să menționăm că Universitatea dispune de mai multe institute și de baze de cercetare științifică, printre care se numără: Muzeul de istorie naturală Grigore Antipa (înființat în 1831), Grădina botanică (înființată în 1860), Stațiunea biologică Sinaia (înființată în 1922), Stațiunea hidrobiologică Brăila (înființată în 1957) și Stațiunea experimentală Pantelimon.

Universitatea are și Bibliotecă centrală, cu o vechime de peste 150 de ani, posedînd în prezent aproape 1 200 000 de volume.

Una din realizările cu care Universitatea noastră se mîndrește o constituie organizarea cursurilor de limbă, literatură, istorie și artă a poporului romîn de la Sinaia.

Sărbătorirea centenarului Universității constituie un eveniment de seamă în viața culturală și științifică a țării. In vederea sărbătoririi centenarului Universității București, Consiliul de Miniștri a aprobat instituirea unui Comi-

tet național și un plan de măsuri în legătură cu organizarea manifestărilor consacrate acestui eveniment. Festivitățile s-au desfășurat în zilele de 14—19 octombrie a.c. la București, în prezența oficialităților din țara noastră și a reprezentanților celor mai de seamă universități din lume. Ele au constituit un prilej de satisfacție și în același timp un îndemn la muncă și la noi realizări pentru toți cei care lucrează — profesori și studenți — în acest înalt așezământ de învățătură.

СТОЛЕТИЕ БУХАРЕСТСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

(Резюме)

В первой части статьи автор приводит данные в связи с образованием и развитием Бухарестского университета, который был организован в июле 1864 года. Подчеркивается, что еще в 1694 году, господарь Константин Брынковяну создал Академию при монастыре св. Саввы, высшее учебное заведение, просуществовавшее без перерыва до 1864 года, когда оно было преобразовно в Университет. Характеризуется деятельность Георге Лазэра, который ввел преподавание на румынском языке.

Анализируя период 1864—1948 гг., автор указывает на плодотворную научную деятельность многих профессоров университета, широко известных за рубежом.

В последней части статьи описывается настоящая структура Университета, широкое его развитие в последние два десятилетия, когда представители нашей науки и культуры посвятили свой труд демократизации и связи преподавания с требованиями к экономическому, социальному и культурному прогрессу страны. Для каждой отрасли науки были созданы факультеты, секции и группы специализации, обеспечивающие разностороннюю квалификацию студентов. Излагая основные направления научного исследования, автор подчеркивает, что и в этой области Бухарестский университет пользуется большим авторитетом как в нашей стране, так и за рубежом.

LE CENTENAIRE DE L'UNIVERSITÉ DE BUCAREST

(Résumé)

L'auteur de l'article présente, au début, un historique de l'Université de Bucarest, qui a été fondeé le 7 juillet 1864 et vient d'accomplir, un siècle d'existence. On mentionne que, des 1694, c'est-à-dire il y a 270 ans, le prince règnant de la Valachie, Constantin Brincoveanu, a créé l'Académie Princière du monastère St. Sava, institution d'enseignement supérieur qui a fonctionné sans interruption jusqu'en 1864, lorsqu'elle a été transformeé en Université. On montre, ensuite, l'activité de Gheorghe Lazăr, qui a inauguré l'enseignement supérieur dans la langue nationale.

Passant en revue l'activité de l'Université entre 1864—1964, l'auteur rappelle le riche travail scientifique déployé par bien des professeurs de l'Université, connus comme savants à renom mondial dans les domaines de leurs specialités.

Dans la dernière partie de l'article, on fait connaitre la structure actuelle de l'Université de Bucarest, le grand essor qu'elle a prin au cours des deux décennies qui se sont écouleés depuis la libération de notre pays, la contribution de nos meilleurs intellectuels à la démocratisation de l'enseignement, la passion avec laquelle ils se sont dédiés à cette besogne et à celle de lier l'enseignement aus nécessités du progrès social et culturel du pays.

Pour chaque branche importante de la science, on a créé des facultés, des sections et des groupes de spécialisation, afin d'assurer la qualification des étudiants conformément aux exigences actuelles de l'économie nationale et du progrès scientifique. L'auteur de l'article expose les principales directions que poursuit la recherche scientifique et le prestige dont jouit l'Université de Bucarest parmi les hommes de science et de culture du pays et de l'étranger.

THE CENTENARY OF BUCHAREST UNIVERSITY

(Abstract)

The article is an historical survey of Bucharest University on ist hundredth anniversary (foundation date: 7 July 1864). The University however, looks back upon a tradition of longer standing. Indeed, in the year 1694, i. e. 270 years ago, Prince Constantin Brincoveanu of Wallachia founded St Sava's Princely Academy, a higher educational institution which functioned uninterruptedly until 1864 when it was turned into a university. Next shown in the article is the activity of Gheorghe Lazăr, the initiator of higher education in the vernacular, and of some university professors in the period 1864—1964 who have achieved world fame in their special fields. The last part of the article is devoted to the present structure of Bucharest University and the great progress it has made in the past twenty years since the country's liberation, when leading Rumanian intellectuals dedicated themselves to the task of turning education democratic and bringing it closer to the demands for social and cultural progress of the country. Every key branch of science is represented by faculties, departments and specialization groups training students in accord with the present demands of our economy and of scientific progress. The author also shows the main lines of activity carried on at Bucharest University and the prestige it enjoys among men of science and letters at home and abroad.

DEZVOLTAREA PEDAGOGIEI ÎN ȚARA NOASTRĂ ÎN ANII PUTERII POPULARE

Prof. dr. STANCIU STOIAN
Membru corespondent al Academiei R.P.R.

Dezvoltarea gîndirii pedagogice, parte integrantă a dezvoltării vieții culturale, este strîns legată de dezvoltarea vieții sociale în genere. În anumite momente ale dezvoltării sale, viața socială (și cu cea culturală) capătă un caracter și un ritm deosebit, soldate cu radicale transformări structurale, calitative. Acestea sînt momentele revoluționare.

În Romînia a avut loc o astfel de transformare, după cel de-al doilea război mondial. Faptele sînt cunoscute. Insurecția armată din august 1944 marchează începutul revoluției populare care a dus la lichidarea resturilor feudale, la desăvîrșirea revoluției burghezo-democratice și la transformarea revoluției burghezo-democratice în revoluție socialistă.

După 23 August 1944, în țara noastră s-a dezvoltat un proces revoluționar, în care, așa cum a arătat tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej, diferitele momente și etape, care s-au succedat „sînt verigi ale unui și aceluiași lanț, etape diferite ale aceluiași proces de făurire prin lupta poporului muncitor a unui regim de democrație populară“..... [1].

Succesele dobîndite în lupta pentru industrializarea socialistă și transformarea socialistă a agriculturii au făcut ca patria noastră să devină o țară cu o industrie avansată și cu o agricultură înfloritoare. Exploatarea omului de către om a fost lichidată pentru totdeauna în țara noastră. Congresul al III-lea al partidului a putut să constate astfel că în țara noastră a fost creată baza economică a socialismului.

Revoluția socialistă se desfășoară nu numai pe plan economic, politic și social, ci și în domeniul cultural. Revoluția culturală, condusă de partid, face parte integrantă din același proces revoluționar unic. Cultura, arta, știința au cunoscut un avînt nemaiîntîlnit în trecut. S-a creat o cultură nouă, socialistă. Astfel viața noastră culturală a căpătat deja o structură care are trăsături comune de bază cu viața culturală din toate țările sistemului mondial

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*: Articole și cuvîntări, Ed. a IV-a, E.S.P.L.P., 1955, p. 134.

socialist, dar are și caractere proprii, cu realizări și trăsături proprii, care reflectă viața noastră și nevoile ei. Școala, în continua ei perfecționare, a ținut și ține seama de toate aceste realizări. Pedagogia de asemenea.

În anii puterii populare s-au pus bazele unei pedagogii noi, științifice, în țara noastră, sarcina ei principală fiind sprijinirea dezvoltării școlii noi, socialiste, în împlinirea funcțiunii firești, în condițiile și cu sarcinile ce-i revin. Sub îndrumarea partidului, această nouă pedagogie s-a format pe baza aplicării creatoare a învățăturii marxist-leniniste despre învățământ și educație, în luptă cu concepțiile pedagogice burgheze, generalizînd încontinuu experiența și practica înaintată.

Pedagogia romînească de azi caută să realizeze, în lumina evaluării critice, o sinteză vie și viabilă a tradițiilor și experienței istorice a poporului nostru, în lumina și în condițiile actualității, însuflețită de perspectiva nobilului ideal de construire a unei societăți noi și a unui om nou.

Pedagogia noastră de astăzi reprezintă astfel concluzia firească a dezvoltării neîntrerupte, în condiții noi, a gîndirii pedagogice autohtone. Ea continuă ideile pedagogilor progresiști din trecut, ideile înaintate pentru care a militat Partidul Comunist din Romînia.

Munca de valorificare a trecutului pedagogiei se împletește cu cercetarea experimentală, cu studierea și generalizarea experienței înaintate, a instituțiilor de educație, cu întregul efort de studiere teoretică, sistematică a acestor rezultate.

★

După eliberarea patriei, militînd pentru reorganizarea învățămîntului pe baze democratice și științifice, partidul, cum era și necesar, a condus totodată și lupta pentru formarea unei gîndiri pedagogice noi, ca și pentru orientarea cadrelor didactice spre o pedagogie științifică.

Desăvîrșirea revoluției burghezo-democratice cerea neapărat democratizarea vieții culturale; ea cerea și reorganizarea învățămîntului pe baze democratice. Noua organizare trebuia să asigure lichidarea analfabetismului (rămășiță feudală pe plan cultural), precum și a izvoarelor acestuia. Această organizare cerea o școală care să cuprindă pe toți copiii și întregul tineret de vîrstă școlară, cerea un învățămînt cu un conținut adecvat pentru nevoile țării, cerea metode noi de instrucție și educație. Pentru pregătirea terenului în vederea unei etape viitoare trebuia să se ducă o acțiune sistematică, de înlăturare a concepțiilor retrograde din pedagogie, paralel cu una de însușire a învățăturii marxist-leniniste despre educație și învățămînt și a concepțiilor pedagogice înaintate.

Studierea de către cadrele didactice a operelor clasicilor marxism-leninismului, a contribuit în mod deosebit la formarea științifică a acestora, la însușirea unui nou mod de înțelegere a problemelor de pedagogie.

Între anii 1945—1947 au apărut unele studii și articole de analiză critică privind curentele pedagogice anterioare, care mai stăruiau încă în opinia unor cadre, precum și studii de informare [2].

---

[2] Publicațiile care au ajutat în special această acțiune au fost: „Școala nouă", „Noua școală romînească", „Studii", „Analele romîno-sovietice", lucrări ca „Democratizarea învățămîntului" (culegere de conferințe) ș.a.

În aceste studii se subliniază necesitatea de a se restructura programele și manualele școlare în spirit democratic, de a se adapta conținutul învățămîntului la nevoile dezvoltării economiei și culturii naționale, de a se înlătura metodele de educare care duceau la înjosirea personalității elevului, de a se folosi metode noi, științifice de educare și instruire, bazate pe concepția marxist-leninistă.

Un rol important în formarea unei gîndiri pedagogice noi l-a avut în acești ani cunoașterea experienței școlii sovietice. În ce privește informarea mai amplă și mai sistematică privind școala și pedagogia sovietică — școala și pedagogia primei țări socialiste — aceasta era o necesitate imperioasă, pentru această perioadă, și ea a fost satisfăcută de apariția cîtorva lucrări foarte utile la vremea lor [3].

Cursurile universitare, menite să dea o linie studiului și preocupărilor științifice în domeniul pedagogiei, au rămas un timp sub nivelul cerințelor. Aceleași curente pedagogice, dinainte de război erau prezentate studenților : școala formativ-organicistă (un herbartianism modernizat), diversele curente „activiste", întemeiate filozofic pe pozitivism sau pragmatism, uneori chiar rămășițe ale concepțiilor reacționare.

Desigur și în cadrul universităților, în această etapă, se făceau eforturi pentru o orientare nouă în domeniul pedagogiei, atît din partea unora dintre cadrele mai vîrstnice, cît și mai ales din partea celor mai tinere. La București, la Iași, ca și la Cluj, titularii catedrelor și ajutoarele lor își dădeau seama că trebuie să se reorienteze. Unii dintre pedagogii din etapa de care ne ocupăm admiteau ideea sincronizării școlii cu viața socială, dar o făceau nu o dată pe linia și în spiritul sociologiei burgheze, a punctului de vedere durkheimian, de pildă. Or, în această concepție punctul de vedere revoluționar, ideea partinității în lupta pentru învățămînt lipsesc. Alții mai mergeau încă pe o cale psihologizantă, neizbutind să se desprindă complet de pedagogia individualist-pedologizantă, care se încropise înainte de război. Au fost însă, între pedagogi, cadre universitare, încă din această etapă, care au adoptat un punct de vedere și o atitudine mai radicală, pe linia pedagogiei științifice noi, marxist-leniniste. Cursurile de îndrumare a cadrelor didactice, organizate la început prin sindicate, presa de specialitate, studiile publicate în alte periodice, conferințele de popularizare și altele, creau treptat un climat nou, o atmosferă nouă, răspîndirea ideilor pedagogiei științifice în masa cadrelor didactice. Toată această mișcare era condusă de Partidul Comunist din Romînia.

★

Activitatea desfășurată în vederea îndrumării ideologice și pedagogice a cadrelor didactice, ca și măsurile luate pentru organizarea democratică a învățămîntului, au pregătit terenul pentru reforma școlii, realizată din inițiativa P.M.R. la 3 august 1948.

Făurirea noii școli, consolidarea și lărgirea continuă a rezultatelor obținute în munca instructiv-educativă, făceau necesară inițierea unor măsuri de mare

[3] Au apărut astfel în această etapă „Educația publică în U.R.S.S." de *P. Constantinescu-Iași*; „Pedagogia în U.R.S.S." de *M. Roller*; „Pedagogia și școala în U.R.S.S." de *Stanciu Stoian* și altele.

amploare și pe multe planuri : pregătirea corespunzătoare a cadrelor didactice, pentru a putea îndeplini rolul conducător în educația comunistă, noi planuri de învățămînt și programe școlare, o nouă orientare a teoriei pedagogice, o organizare concretă, în acest spirit, a practicii școlare.

Era necesar să se dezvolte pentru aceasta o pedagogie științifică, care să lumineze drumul practicii școlare, să studieze problemele pe care le ridică această practică, să generalizeze elementele pozitive înaintate. O pedagogie socialistă, ca un curent de masă, menit să cuprindă treptat masa, n-a fost cu putință în trecut. Noile condiții create de regim ofereau treptat această posibilitate.

Prin măsurile luate și mai ales prin aplicarea lor, școala a pornit în adevăr pe un drum nou. S-au alcătuit planuri și programe noi, s-au alcătuit și s-au tradus, în același scop, manuale școlare cu conținut realist științific, s-au reorganizat pe baze noi administrația și controlul școlar.

În primii ani după reformă, preocupările de cercetare pedagogică s-au îndreptat în primul rînd spre elaborarea planului de învățămînt și a programelor școlare alcătuite pe baze științifice și cu metodele corespunzătoare.

Pentru discuții și pentru popularizarea concepției ce le stă la bază, în presa pedagogică au apărut studii și articole asupra lor, precum și studii și articole privind probleme ale organizării și planificării lecției, ale educației comuniste (*educația patriotică, educarea colectivului de elevi* etc.), aspecte metodice legate de predarea diferitelor obiecte de învățămînt. Unele realizări au fost obținute în studierea și în valorificarea critică a moștenirii pedagogice, cercetările fiind îndreptate asupra unor momente importante din istoria școlii și gîndirii pedagogice din țara noastră.

Ritmul în care școala noastră se dezvoltă, în anii revoluției populare, a ridicat și ridică probleme a căror rezolvare se cerea să se facă la timp și care trebuiau să fie în primul rînd temeinic analizate și lămurite. Iată de ce s-a hotărît să se facă o largă dezbatere în acest scop, ceea ce s-a concretizat într-o mare reuniune didactică și pedagogică : Congresul învățătorilor. Acest congres, de o importanță pedagogică deosebită, a avut loc în ziua de 10 aprilie 1952. S-a precizat cu această ocazie care e scopul școlii în noua orînduire la noi, iar — o dată cu acesta — scopul științei pedagogice.

În ce privește scopul educativ al școlii, s-a arătat că, spre deosebire de anumite tendințe din trecut, „*La baza concepției regimului de democrație populară asupra învățămîntului, asupra educației tineretului, stă . . . cultul vieții, cultul muncii creatoare, cultul luptei dîrze pentru fericirea poporului*“. Cît despre rostul instructiv, s-a arătat că „*Școala este izvorul principal de cadre pentru construirea socialismului*“ [4]. Școala trebuie să contribuie direct la construirea socialismului. În formarea cadrelor necesare acestei opere măreție, ei i se rezervă un loc foarte important.

În ce privește pedagogia, s-a arătat la Congresul învățătorilor că aceasta are sarcina și ea „*de a lega activitatea didactică de sarcina organizării socialiste a societății*“, precum și pe aceea a „*lichidării vechilor vederi burgheze asupra școlii, asupra metodologiei*“ [5].

[4] *Gh. Gheorghiu-Dej* : Op. cit. pag. 456, 459.
[5] Ibidem, p. 461, 462.

Societate nouă — idealuri sau scopuri noi, deci educație nouă, adică școală nouă. Școală nouă — pedagogie nouă.

Cum trebuie să înțelegem însă acest „nou"? Nu o dată în orînduirile trecute, în istoria educației, ca și în alte domenii ale vieții sociale, noutatea a constat în concepția nejustă a ruperii complete de trecut. În realitate, nici o reformă școlară nouă și nici o teorie pedagogică nouă n-a apărut fără nici o legătură cu gîndirea trecutului. Noul trebuie să însemne o structură dinamică nouă, care înlătură ceea ce e perimat dar reține cuceririle prețioase ale trecutului, înglobîndu-le și încadrîndu-le în structura sa. În felul acesta vede problema noului pedagogia marxist-leninistă.

Pedagogia noastră nouă trebuia să țină seama de moștenirea progresistă, concretizată în unele instituții, precum și în lucrări de teorie pedagogică, după cum era necesar să fie totodată atentă la experiența construirii unei școli noi, socialiste. Cînd realitatea școlară nouă s-a făcut evidentă, pe măsură ce se închega, pedagogii din țara noastră au putut să se consacre mai mult studiilor și cercetărilor asupra acestei realități, pentru a-i surprinde esența și pentru a o ajuta să se dezvolte potrivit acestei esențe și scopului urmărit. Studierea și generalizarea experienței pozitive s-au desfășurat cu mai multă fermitate în urma Hotărîrii C. C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. din 16 august 1951, pe baza căreia au fost înființate, începînd cu anul următor, trei instituții cu rost în cercetarea și elaborarea de studii pedagogice: Institutul de științe pedagogice, Institutul de perfecționare a cadrelor didactice și Editura de stat didactică și pedagogică. Două periodice și-au făcut de asemenea apariția, cu aceeași funcție: Revista de pedagogie și Gazeta Învățămîntului.

În primul rînd, o orientare metodologică nouă — iată ce se cerea pedagogiei noastre la această oră, iată ce se cere pedagogiei, în general, azi. Pedagogia științifică nu poate să se dezvolte decît în cadrul concepției materialist-dialectice despre lume, singura care o poate îndruma pe făgaș cu adevărat științific.

În lumina noii concepții, s-a trecut la reconsiderarea metodologiei folosite în trecut în Romînia în cercetările pedagogice. S-au analizat astfel metodele folosite în cercetări. De un mare ajutor le-au fost cercetătorilor noștri, în această privință, articolul redacțional publicat în ziarul Scînteia (1953)[6], precum și o altă serie de articole de bilanț și îndrumare, pe teme asemănătoare, publicate în Revista de pedagogie și în Gazeta Învățămîntului. În 1958 a avut loc o consfătuire a cadrelor de cercetători din domeniul pedagogiei și psihologiei pedagogice din toată țara, la care s-a prezentat, de asemenea, un referat, pe această temă, care s-a discutat amplu. Se poate spune că astăzi se remarcă un pas serios făcut în această privință. Menționăm, ca rezultat al acestei orientări noi, folosirea tot mai competentă a experimentului pedagogic, ca și efortul care se face pentru a defini și delimita just experimentul pedagogic propriu-zis.

Am mai putea adăuga la acestea un stil nou de muncă științifică în plină dezvoltare: adoptarea tot mai mult de către cercetători a muncii în colectiv, în locul sau pe lîngă cercetarea individuală, trecerea chiar la cercetarea largă

[6] Pentru lichidarea deformărilor antiștiințifice în domeniul pedagogiei (Scînteia, 18 ianuarie, 1953).

de masă (lecturile pedagogice, sesiunile științifice), colaborarea tot mai organizată a diferitelor instituții la înfăptuirea unui plan cît mai unificat de dezvoltare a pedagogici (Institutul de științe pedagogice, Institutul de perfecționare a cadrelor didactice, redacția de pedagogie a Editurii didactice și pedagogice, catedrele universitare).

Congresul al III-lea al P.M.R. a consemnat cu satisfacție că „în Republica Populară Romînă a fost creată baza economică a socialismului" [7], că în anii care urmează obiectivul principal va fi „dezvoltarea bazei tehnico-materiale a socialismului, încheierea procesului de făurire a relațiilor de producție socialiste în întreaga economie, în vederea desăvîrșirii construcției socialismului" [8]. Trebuie să adăugăm la acestea că, în primăvara anului 1962, procesul de transformare socialistă a agriculturii, adică de făurire a relațiilor de producție socialiste la sate s-a încheiat.

Congresul al III-lea al P.M.R. a pus totodată în fața școlii și pedagogiei romînești sarcini serioase, de care acestea au căutat să se achite cu cinste. Între acestea, socotim ca fiind mai importante : lupta pentru un nivel tot mai ridicat al învățămîntului, legarea școlii de viață, de producție, educarea omului în spiritul moralei socialiste, al progresului și al prieteniei între popoare. La acestea am mai putea adăuga (le-a adăugat viața) : problemele școlii de 8 ani și ale școlii medii, ridicate acut de progresul vertiginos al științei și tehnicii, probleme de istoria pedagogiei romînești, cu necesitatea elaborării unei lucrări pentru reconsiderarea în ansamblu a tradiției noastre pedagogice în spirit marxist-leninist etc.

Lupta pentru un nivel tot mai ridicat al învățămîntului a fost susținută de stat prin măsuri speciale de îmbunătățire a învățămîntului de cultură generală (iulie 1956) și a celui superior (iunie 1957). Din punct de vedere pedagogic, această luptă a fost ajutată de știința pedagogică, iar un accent mai pronunțat s-a pus pe cercetarea științifică, concretizată mai ales prin alcătuirea (pe bază de cercetări și de generalizare a experienței cadrelor didactice fruntașe) de metodici și de îndrumătoare metodice pentru aproape toate obiectele și pentru toate treptele învățămîntului de cultură generală.

Aceasta a fost o muncă extrem de utilă. Ea a fost făcută în lumina unei concepții noi despre metodicile privind predarea și însușirea cunoștințelor de către elevi.

Vrem să clarificăm aici o problemă. Încercăm cel puțin.

După trecerea primilor ani de la reforma învățămîntului din 1948, în preajma Congresului al III-lea al P.M.R. ne-am găsit în fața unei acumulări suficiente de experiență, ceea ce a permis cercetării pedagogice să treacă, de la prelucrări și încercări, la cercetări sistematice întemeiate, originale. Ceea ce în alte domenii s-a putut realiza cu mai mult succes din primii ani ai trecerii la construirea socialismului, aici n-a fost cu putință, după părerea noastră, decît după trecerea unei perioade de timp, lucru explicabil într-un domeniu atît de legat de dezvoltarea conștiinței sociale noi și a unei experiențe

[7] Congresul al III-lea al P.M.R., Edit. politică, Buc. 1960, p. 6
[8] Idem, p. 21.

sociale noi. Și încă, nu cu teoretizări mai largi se putea începe, ci cu încercări mai modeste, în domenii care permiteau, cu mai multă șansă de izbîndă, sistematizări, generalizări, teoretizări — ca acela al metodelor de predare. Aceasta a constituit totuși un pas înainte față de anii precedenți.

Progresul la care ne referim și care se face acum în cercetarea pedagogică a fost destul de sensibil pentru a se face evident și a lăsa chiar impresia, la un moment dat, că ne găsim în fața unei cotituri radicale. Posibilitatea planificării muncii de cercetare pedagogică era ea însăși un semn. Ea dovedea că există elemente noi, realizate deja în practica școlară, elemente ce puteau fi luate ca obiect de cercetare și ca punct de plecare pentru previziuni, ipoteze de verificat, acolo unde se putea folosi experimentul. În fond nu e vorba aici, se înțelege, de o nouă etapă istorică, proprie dezvoltării gîndirii pedagogice, ci numai de un moment al acestei dezvoltări, specific pentru pedagogie.

Pedagogia clasică în trecut s-a dezvoltat în această privință mai mult pe linia unor preocupări de didactică generală. Au existat și încercări merituoase de metodici (Pestalozzi, Ușinski, unele lucrări alcătuite de pedagogi practicieni). În pedagogia socialistă, metodicile sînt altfel prețuite. „Unica rezolvare justă a problemei privitoare la obiectul metodicilor — spune prof. Ogorodnikov — este recunoașterea incontestabilă a metodicilor drept științe pedagogice, științe care studiază logica educației și instrucției ca discipline științifice, fiecare luate în parte“ [9].

Munca de cercetare în domeniul didactico-metodic s-a accentuat mult, după cum am arătat, începînd cu anul școlar 1956/1957. Dezvoltarea școlii și pedagogiei românești intră de acum într-o fază nouă, din acest punct de vedere. Este o perioadă cînd se muncește intens pentru elaborarea de metodici în spiritul pedagogiei științifice. Acțiunea este legată, după cum am arătat, de asemenea, și de lupta pentru un nivel cît mai ridicat al învățămîntului. Indirect însă, ea e legată și de o altă sarcină, nu mai puțin importantă: înlăturarea supraîncărcării elevilor. Supraîncărcarea este combătută, în primul rînd, prin simplificarea programelor, dar acestea nu pot fi simplificate dincolo de o anumită limită.

În domeniul didactico-metodic s-au publicat acum o serie de metodici, atît în domeniul științelor naturii [10], cît și în acela al științelor umanistice [11]. Întemeiate în primul rînd pe depistarea și pe analizarea experienței cadrelor fruntașe — mai puțin pe experimente — metodicile publicate suferă, în bună

[9] *I. T. Ogorodnikov:* Problemele fundamentale ale metodicilor speciale. Sovetskaia Pedagogika nr. 10/1949. În literatura pedagogică românească dintre cele două războaie mondiale găsim unele lucrări ce merită să fie, credem, menționate în această privință: *D. Theodosiu:* „Metodica învățămîntului primar“ (1923); *Paul Papadopol:* „Metodica limbii române“ (1924); *I. Voiculescu* și *Stanciu Stoian:* „Metodica cl. I primară“ (1928); Patru volume de „Îndrumări metodice“ apărute în Biblioteca liceului românesc (1939).

[10] În afară de un număr de îndrumătoare, mai puțin pretențioase, pot fi menționate: Meodica predării geografiei R.P.R. (1958) și o serie de lucrări care se găsesc acum sub tipar.

[11] Și aici, în afară de un număr de îndrumătoare, putem cita în mod deosebit: Metodica predării limbii române pentru școala elementară (1957); Dezvoltarea exprimării elevilor la lecțiile de limba și literatura română (1957); Metodica istoriei pentru clasele elementare (1963) etc. Îndrumătoare și metodici s-au alcătuit și pentru cadrele didactice din școlile cu limba de predare a minorităților naționale.

măsură, prin caracterul adesea prea descriptiv. Ele au totuşi şi certe calităţi : orientarea ideologică marxist-leninistă, abordarea aspectului de legare a teoriei de practică, orientarea metodicii ştiinţelor umaniste spre aspectul educării umanismului socialist etc. Un merit al cercetătorilor noştri, în această direcţie, îl constituie încercarea iniţierii unor studii care militează pentru o metodică a predării în învăţământul superior [12]. Munca aici n-a dus încă la lucrări mai închegate, dar s-a discutat şi s-a strîns un material care poate fi luat în considerare.

Acelaşi lucru putem spune despre eforturile ce se fac pentru cercetări în domeniul învăţămîntului profesional şi tehnic (se vorbeşte chiar de o pedagogie sau didactică a profesiunilor tehnice), în domeniul educaţiei adulţilor, pe linia a ceea ce am putea numi principiul educaţiei permanente etc. O menţiune specială, în sfîrşit, merită preocuparea cercetătorilor noştri, în ultima vreme, pentru problemele învăţării programate şi pentru folosirea mijloacelor audio-vizuale moderne.

Îmbunătăţirea procesului de învăţămînt — în cadrul şcolii de cultură generală — prezintă şi o latură care s-a bucurat de o mare atenţie din partea cercetătorilor, în ultimii ani (în ţara noastră în mod deosebit) : predarea pe obiecte de către profesori specialişti chiar din primii ani de şcoală. Iniţial, problema s-a pus mai ales pentru a desfiinţa pragul dintre clasele I—IV şi V—VIII ; după aceea ea s-a pus şi pentru alte aspecte, în primul rînd pentru eficienţa procesului de învăţămînt.

Predarea pe obiecte la clasele mici nu se pune pentru prima dată în didactică. Pestalozzi însuşi a practicat acest sistem, după cum sistemul este pomenit ca existînd şi în a doua jumătate a secolului trecut în practica unor şcoli americane. În şcoala noastră, pe această temă s-au făcut experienţe şi a fost o dezbatere serioasă şi interesantă, la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi la începutul secolului al XX-lea. Ideea a fost susţinută de V. A. Urechia, în vremea cît a fost ministru al instrucţiunii, precum şi de Haşdeu, Davila şi alţii. Merită să fie menţionat în această privinţă îndeosebi institutorul E. G. Giurescu, de la o şcoală din Bucureşti. Împotriva celor care criticau sistemul, pe motivul că el nu a fost adoptat în nici o altă ţară, acesta exclama : „Cînd oare ştiinţa educaţiei romîneşti va ieşi dintr-o cugetare romînească ?". Şi adăuga : „Dacă noi nu vom avea fericirea să vedem pentru ceea ce luptăm, tot e bine că generaţia viitoare va găsi tărîmul preparat" [13]. O anchetă făcută în 1907, pe aceeaşi temă, arăta că jumătate din cei anchetaţi erau pentru sistemul de predare cu profesori specialişti [14]. Acest sistem n-a fost şi nici nu putea fi adoptat în condiţiile vremii.

Ideea a fost reluată, în condiţii noi, în ultimii ani, în regimul democrat-popular. Prilejul oferit a fost generalizarea şcolii de şapte ani şi trecerea la şcoala de opt ani, ca şcoală de bază, cu profil cît mai unitar şi mai eficient.

[12] „Probleme de pedagogie ale învăţămîntului superior" cuprinde : Unele probleme ale metodicii seminarului ; Prelegerea în învăţămîntul superior ; Rolul cadrelar didactice în educarea studenţilor ; Educarea studenţilor în spiritul dragostei pentru profesiunea didactică ; Utilizarea statisticii în cunoaşterea activităţii studenţilor ; Contribuţia practicii studenţilor în producţie la formarea profilului lor etic, profesional.

[13] Învăţătorul, anul VI, nr. 11 şi 12, febr. 1883.

[14] *G. V. Praja :* Ancheta învăţămîntului primar, Bucureşti, 1907.

Problema a fost pusă și discutată de către Consiliul superior al școlilor, în mai 1961, în lumina sarcinilor puse școlii în această privință de Congresul al III-lea al partidului. „Nu încape îndoială — spunea cu această ocazie acad. Ilie Murgulescu, în calitate de ministru al învățămîntului — că un nivel ridicat de predare nu se poate asigura de un învățător enciclopedic... Predarea pe obiecte, de cadre specializate și cu studii superioare, încă de la clasa I, va ridica indiscutabil nivelul pregătirii elevilor la toate obiectele de învățămînt" [15].

Sistemul, după cum s-a spus și în această împrejurare, ridică și probleme, dintre care una este însăși obișnuința, care, pentru a se apăra, găsește și argumente, mai mult sau mai puțin întemeiate. Iată de ce socotim că s-a procedat foarte bine cînd s-a trecut mai întîi la o amplă discuție în presa de specialitate și în special în Revista de pedagogie. După aceea s-a trecut la experimentarea sistemului.

În cursul anilor 1961 și 1962 s-au publicat astfel numeroase studii, exprimînd și susținînd opinii care, în cea mai mare măsură, s-au pronunțat în favoarea sistemului. În ce ne privește, în cadrul discuției pomenite noi ne-am îngăduit să reliefăm și un aspect mai deosebit al problemei, de natură social-politică. „În trecut noi am avut . . . două școli, una pentru popor (școala primară cu anexele ei înfundate) și alta pentru „elite" (școala secundară); am avut de aceea și două tipuri de pedagogi care le serveau: învățătorul și profesorul. Distanța dintre ei era distanța dintre cele două școli, atît din punct de vedere al pregătirii, cît și al poziției sociale" [16].

Școlii secundare i se dădeau profesori specializați. Școala primară, școală de masă, avea pe învățătorul enciclopedic. Copilul omului bogat avea însă profesori particulari în familie, așa că pentru acesta incovenientul sistemului cu un învățător enciclopedist era corectat în mare măsură.

Sistemul predării pe obiecte cu profesori specializați, de la clasele mici, a fost după cît se pare confirmat ca bun mai ales de experimentul larg care a fost organizat în ultimii ani în țara noastră de către Ministerul Învățămîntului și Institutul de științe pedagogice.

Experimentul a arătat că atît în ce privește volumul și calitatea cunoștințelor, cît și în ceea ce privește dezvoltarea intelectuală a elevilor, predarea pe specialități cu specialiști este în multe privințe superioară [17]. Unele dificultăți, cum ar fi de pildă adaptarea profesorilor specialiști la condițiile procesului de învățămînt din clasele mici sau asigurarea unității de cerințe față de elevi, în condițiile mai multor cadre didactice la aceeași clasă, în primele clase nici ele nu-s atît de mari, pe cît se presupunea și nici, mai ales, de neînlăturat. Greutatea cea mai mare stă în faptul că aplicarea sistemului cere o serie de măsuri de ordin organizatoric, pentru care se cere timp și cadre. Ceea ce este de reținut ca pozitiv întru totul, acum, este lămurirea problemei, și, evident, însăși cercetarea făcută, la care s-a folosit metoda experimentală într-un experiment de mari proporții.

---

[15] *Ilie Murgulescu*: Probleme principale privind trecerea la școala generală de 8 ani (în lucrarea „Școala de 8 ani din R.P.R.", 1961, p. 53).

[16] Revista de pedagogie nr. 6/1961.

[17] *Paul Popescu-Neveanu*: Probleme pedagogice și psihologice ale activității instructiv-educative la clasele mici, Revista de pedagogie, nr. 8/1962, p. 11.

Generalizarea rezultatelor obținute, la experimentul de care ne-am ocupat mai sus, nu este astfel un lucru ușor. În legătură cu aceasta se mai ridică încă numeroase probleme, unele de natură organizatorică sau economică. Pe acestea pedagogia nu le poate ignora, căci pedagogia nu e simplă tehnică. Asemenea probleme solicită și ele concursul științei pedagogice. Pentru că și în astfel de probleme pedagogia, care trebuie să țină cont de viață, are datoria să-și spună cuvîntul său.

★

Legarea școlii de viață este însă și o problemă aparte, ea însăși. Este, așa cum am mai spus, o altă sarcină foarte importantă a școlii, a pedagogiei romînești, în perioada de desăvîrșire a construirii socialismului. Aici este vorba mai mult decît de simple măsuri, este vorba de respectarea unui principiu pedagogic și încă a unuia foarte important — legarea teoriei cu practica productivă — și de o parte componentă de bază a educației în orînduirea socialistă : învățămîntul, educația politehnică. El ne cere să familiarizăm tineretul școlar — tot tineretul — cu cunoașterea bazelor generale ale producției, dîndu-i totodată deprinderi elementare în această privință [18].

În Romînia, această problemă s-a pus în mod deosebit începînd din anul 1956. S-au pus însă încă de atunci și unele întrebări, care cereau răspuns : raportul dintre educația politehnică și calificarea profesională, aplicarea principiului în educarea băieților și fetelor, aplicarea lui la orașe și la sate etc. „Un învățămînt politehnic unitar, în esența lui, și totodată variat după împrejurări" [19] ni s-a părut și ni se pare că este just să susținem, în această privință.

Cu timpul s-au pus și probleme mai puțin generale, mai concrete, probleme ridicate de viața școlii : precizarea conținutului noțiunii legării școlii de viață, de producție, sincronizarea acestuia cu nivelul de dezvoltare a științei și tehnicii moderne, procesul de formare a deprinderilor de muncă practică, metodele de predare și mai ales cele de metodică a cercetării procesului de legare a școlii de producție [20].

Legarea învățămîntului de practică ridică o serie de probleme, care sînt departe de a-și fi găsit o rezolvare satisfăcătoare. Asemenea probleme sînt : raportul dintre educația politehnică propriu-zisă și formarea profesională, mijloacele și metodele de realizare a principiului însuși etc. Școala și pedagogia noastră merg pe linia găsirii acelor forme care să-i poată asigura aplicarea la realitățile din țara noastră. Important, apoi, este să se păstreze învățămîntului caracterul său sistematic, în stare să îmbrățișeze totodată progresele științei și tehnicii moderne, să realizeze exigența mereu sporită pentru un învățămînt de calitate, să asigure pregătirea cadrelor necesare țării

[18] Marx și Engels despre sindicate, Ed. politică, Buc., 1961, p. 175.

[19] Revista de pedagogie nr. 11/1956.

[20] Citățm cîteva studii în acest sens : *M. Ghivirigă :* Despre conținutul lucrărilor practice la clasele V—VII (E.S.D.P., Buc., 1960) ; *N. Apostolescu :* Despre mecanizarea complexă și automatizarea ca factori importanți în conținutul învățămîntului legat de producție, Revista de pedagogie nr. 8/1961 ; *D. Salade :* Particularități ale dezvoltării intereselor profesionale la elevii claselor VII—XI, Revista de pedagogie nr. 5/1961 ; *P. Pufan :* Observații asupra procesului de formare a deprinderilor, Revista de pedagogie nr. 3/1952 ; *A. Chircev* și *Ion Radu :* Contribuții la metodica cercetării procesului instruirii în producție, Revista de pedagogie nr. 1/1962. Alte lucrări sînt în curs de apariție.

noastre — atît în economie, cît și în viața culturală. În acest spirit se lucrează programele școlare.

Formarea omului nou pune, se înțelege, și alte probleme, pe lîngă cele legate de producție. Între acestea, de o importanță centrală sînt cele legate de educația morală și patriotică a tineretului. Cercetările pedagogice din Republica Populară Romînă dau o atenție deosebită unor astfel de probleme. O serie de lucrări și studii le sînt consacrate. Socotim însă că ceea ce rămîne de făcut, ceea ce ne propunem să facem pe baze riguros științifice, este și mai important.

O problemă de o deosebită importanță este modul de abordare a activităților educative dinafara procesului instructiv-educativ propriu-zis : în ce măsură aceste activități rămîn, ca și pîn acum, de domeniul a ceea ce am putea numi metoda „ocazionalistă" și de domeniul măiestriei personale a educatorului, în ce măsură ele pot fi sistematizate și planificate. În vederea acestui lucru, Institutul de științe pedagogice a pășit la găsirea unei formule de planificare. El a alcătuit și o programă a muncii educative, pe care o experimentează. Așa cum există programe pentru învățămînt, pe obiecte de studii, tot așa socotim că pot să existe programe (cu titlu indicativ se înțelege) și pentru activitățile educative cu școlarii, ca și metode pentru aplicarea lor. Makarenko încheia, după cum se știe, „Poemul pedagogic" astfel : „Foarte curînd, poate, la noi nu se vor mai compune „poeme pedagogice" ci se va scrie o carte simplă și practică : metodica educației comuniste" [21]. Sarcina este grea și delicată, dar și foarte importantă, de aceea trebuie și îndeplinită.

Între activitățile educative, un loc de seamă, în educația comunistă, îl ocupă educația în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, precum și educația în spiritul păcii și prieteniei între popoare. Partidul Muncitoresc Romîn și Guvernul Republicii Populare Romîne sînt în prima linie, printre țările lumii, în promovarea unei politici de pace și înțelegere între popoare și înțeleg profund rostul educației în realizarea acestei politici. Dovadă în acest sens sînt propunerile făcute de delegația țării noastre la cea de-a XV-a Sesiune a Adunării Generale a O.N.U., în 1960, și recent „Declarația cu privire la poziția Partidului Muncitoresc Romîn în problemele mișcării comuniste și muncitorești internaționale" (aprilie 1964).

În țara noastră se duce o intensă activitate educativă în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, în spiritul păcii și înțelegerii între popoare. Această activitate se duce prin școală, prin organizațiile de tineret și copii, prin diverse instituții culturale, presă, radio și televiziune etc. Studierea acestei vaste activități este însă încă la nivel de observații și de cercetări parțiale, de studii și articole cu caracter de îndrumare [22]. Importanța problemei necesită studii de amploare, corespunzătoare sarcinilor și realizărilor din acest domeniu.

O parte din cercetările pedagogice au fost orientate spre studierea trecutului școlii noastre și a gîndirii pedagogice progresiste. Pornim de la

[21] *A. S. Makarenko :* Poemul pedagogic, E.S.D.P., Buc., 1956, p. 650.

[22] Astfel de articole sînt : *I. Dragu :* Educația tineretului în spiritul patriotismului socialist și internaționalismului proletar, Revista de pedagogie nr. 10/1957 ; culegere sub red. *Gheorghița Deaca :* Rolul organizației de pionieri în educația patriotică a elevilor (1958) ; *Vasile Popa* și *Pataki Iosif :* Contribuții ale profesorilor de istorie la educarea patriotismului socialist la elevi. Revista de pedagogie nr. 2/1958.

teza justă că pedagogia este o știință, nu un conglomerat de opinii personale, că rolul ei nu este de a servi instituții perimate, ci de a cunoaște fenomenul educativ în esența lui socială obiectivă și de a servi la găsirea mijloacelor și instituțiilor celor mai potrivite pentru formarea omului cerut de orînduirea socială respectivă. Privită astfel, reconsiderarea trecutului pedagogic ne apare ca un imperativ; trebuie să alegem ceea ce mai e actual din cuceririle înaintașilor și să înlăturăm ceea ce nu poate fi decît piedică pentru progres. Reconsiderarea nu se poate face însă la întîmplare. Noi reconsiderăm numai în lumina metodei materialist-dialectice și istorice, singura cu adevărat științifică. De aceea, o preocupare deosebită a constituit-o publicarea scrierilor clasicilor marxismului cu privire la învățămînt și educație [23].

Pe linia reconsiderării moștenirii pedagogice se înscriu și preocupările privind istoria pedagogiei universale, valorificarea critică a contribuției pedagogice a unor mari pedagogi progresiști (I. A. Komensky, J. Locke, J. J. Rousseau, H. Pestalozzi, K. D. Ușinski, L. Tolstoi etc.) și editarea scrierilor pedagogilor sovietici de seamă (A. S. Makarenko și N. K. Krupskaia).

A fost elaborată o antologie pedagogică („Din istoria gîndirii pedagogice universale", vol. I — tipărit, vol. II — elaborat).

În domeniul istoriei pedagogiei universale, ceea ce ne-a preocupat și ne preocupă îndeosebi a fost locul pe care l-au avut marii pedagogi în dezvoltarea propriei noastre gîndiri pedagogice. Asemenea studii s-au făcut asupra lui Jan Amos Comenius (Komensky) [24], asupra lui Pestalozzi — în parte și asupra lui Jean Jacques Rousseau (la care în ultima vreme s-au adăugat altele, în curs de publicare). Ele constituie, după părerea noastră, o contribuție proprie a pedagogilor romîni la patrimoniul istoriei pedagogiei universale. Paralel cu asemenea studii s-au făcut și altele de ordin mai general sau cu caracter didactic, necesare învățămîntului. În această categorie intră manualul de istoria pedagogiei, tipărit în două ediții (1958 și 1964).

Cît despre pedagogia și școala romînească, studiile și cercetările au avut pînă acum un caracter mai mult monografic, căutîndu-se să se precizeze mai bine locul pe care l-au avut în trecut, la noi, unele curente și personalități (Academia Domnească din Iași; Gheorghe Asachi, organizatorul școlilor naționale din Moldova; Contribuții la studiul legislației școlare romînești etc.). Un loc important încep să-l ocupe cercetările îndreptate spre studierea contribuției mișcării muncitorești și a partidului la dezvoltarea școlii și a pedagogiei, precum și evidențierea rolului pozitiv al participării unor cadre didactice la lupta clasei muncitoare și a țărănimii muncitoare: Învățămîntul în presa progresistă și de partid (1872—1944); Învățătorii și răscoala din 1907. O lucrare de o importanță mai deosebită în acest domeniu a văzut lumina tiparului în 1956, purtînd ca titlu „Din istoria pedagogiei romînești". Toate pregătesc terenul pentru un tratat de pedagogie romînească, al cărui prospect a fost alcătuit, tipărit și discutat în presa de specialitate și la care sînt angajați specialiști de seamă.

★

[23] Marx-Engels despre educație; Lenin despre învățămîntul public.
[24] *Stanciu Stoian* ș.a.: „J. A. Komensky, Studii și traduceri", E.S.D.P., București, 1958.

În momentul de față, pedagogia se bucură, în Romînia, de o atenție deosebită din partea opiniei publice, ca și a forurilor conducătoare. Acest interes izvorăște din accentul pus pe realizarea multilaterală a individului ca personalitate umană nouă, cu toată bogăția potențialităților sale. Lucrul este explicabil și este firesc. Epocile de transformări radicale au fost întotdeauna și epoci în care interesul pentru problemele educative a crescut în mod deosebit. E doar vorba de formarea omului însuși, conform cu și pentru condiții noi de viață.

În țara noastră pedagogia a realizat de acum o tradiție nouă, premisă certă pentru dezvoltarea ulterioară în același sens. Reconsiderarea trecutului, anterior revoluției populare, este pe linia asimilării critice a acestui trecut. Cît despre noua tradiție însăși, în ceea ce are ea esențial (tradiția socialistă), aceasta este de fapt realitatea vie, constituind un punct de plecare cu mari posibilități și cu mari perspective.

Semnele maturizării noastre în domeniul pedagogiei noi pot fi identificate în unele lucrări semnificative din acest punct de vedere. Putem cita astfel: „Din istoria pedagogiei romînești", „Istoria pedagogiei". Aceasta din urmă tratează de pe pozițiile materialismului istoric problemele pedagogiei universale, dar cu o largă parte din istoria școlii și pedagogiei romînești, încadrată în pedagogia universală. Au mai apărut un manual și un curs universitar de pedagogie generală, în care se reflectă experiența și preocupările pedagogilor din țara noastră, unele lucrări de metodică, precum și cercetările privind legarea școlii de viață, sau cele privind predarea pe obiecte, cu specialiști, la clasele mici. La acestea am mai putea adăuga unele studii cu caracter mai teoretic.

Studiile cu caracter teoretic sînt însă mai puține. Problemele ridicate pînă acum, în acest domeniu, sînt totuși dintre cele mai importante, după părerea noastră: noțiunea de cultură generală, în accepția socialistă a cuvîntului și școala de cultură generală, metodele de cercetare în pedagogie, modernizarea metodelor de cercetare, ca și a celor de predare ș.a. Progresul general al țării este o garanție că toate aceste acțiuni găsesc teren favorabil de desfășurare. Ceea ce se plănuiește, ceea ce se vizează, nu este contrariat sau închis în utopie.

În adevăr, în trecut, chiar dacă visurile pe care și le făureau masele populare răsăreau din nevoi reale, ele nu se încadrau în sfera posibilului, rămîneau visuri. Masele populare își puneau mari speranțe în ele, dar se vedeau repede decepționate. Nu la fel se petrec lucrurile în revoluția socialistă. Aici idealul educativ, scos din nevoile de promovare a intereselor populare, este pe primul plan, iar punerea lui în aplicare aparține poporului însuși. Scopul devine o posibilitate pe care poporul și-o concretizează în sarcini, pe care le întrevede viu în perspectiva timpului. Optimismul maselor după instaurarea noului regim se adîncește, pentru că și puterea le aparține. Este adevărat că, așa cum spune Lenin, „la începutul drumului de la capitalism la socialism, această însușire o posedă numai proletariatul" [25] în întregime. Masele largi populare sînt și ele convinse însă, apoi, repede, prin faptele care nu întîrzie să vină, de temeinicia acestui optimism.

[25] *V. I. Lenin*: Opere, vol. 29, E.S.P.L.P., Buc., 1956, p. 405.

Astăzi, orînduirea socialistă este o realitate evidentă și mare, pe o bună parte a globului pămîntesc. O realitate evidentă, cu rezultate incontestabile, o constituie și sistemul socialist de educație — pedagogia socialistă. Sistemul de învățămînt și educație din Republica Populară Romînă este și el, de acum, conturat. Gîndirea pedagogică, în liniile ei generale, este și ea conturată. În perspectiva viitorului imediat nu este prea greu de întrevăzut o evoluție ce se impune cu necesitate. Am păşit în faza de desăvîrşire a socialismului. Școlii îi revin de-acum sarcini importante, iar cercetătorii din domeniul pedagogiei vor avea serios de lucru. Lor le revine obligația de a formula problemele de urmărit, mijloacele și metodele cu care se poate ajunge la scop, lor li se cere un efort susținut — un efort comun al teoreticienilor și practicienilor — de care toți trebuie să fie profund conștienți.

Acestea sînt problemele noastre și realizarea lor ne este scumpă.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ В НАШЕЙ СТРАНЕ В ГОДЫ НАРОДНОЙ ВЛАСТИ

(Р е з ю м е)

В данной статье приводятся итоги достижений в области педагогической науки и образования в РНР за два десятилетия после дня 23 Августа 1944 года.

В годы народной власти созданы основы научной педагогики; главнейшей ее задачей стала разработка научных принципов развития новой социалистической школы. Под руководством Румынской Рабочей Партии новая педагогика формировалась на основе творческого применения марксистско-ленинского учения о воспитании и обучении, обобщая одновременно и передовой педагогический опыт.

В первые годы после реформы образования научная исследовательская работа была направлена в особенности на разработку учебных планов и программ на научной основе, ориентируя методическую деятельность работников в области образования. В педагогической печати появились очерки и исследования по вопросам организации урока, коммунистического воспитания, методических проблем всех предметов.

Значительную роль в развитии новой педагогики сыграл Съезд учителей 1957 года и III-й Съезд РРП, которые выдвинули перед школой и педагогикой главнейшие задачи: борьбу за более высокий уровень образования, связь школы с жизнью, воспитание человека в духе социалистической морали, прогресса и дружбы между народами.

Борьба за повышение уровня образования была поддержана нашим государством, которое приняло специальные меры по усовершенствованию общеобразовательного обучения (Постановление в июле 1956 г.) и высшего образования (Постановление в июне 1957 г.).

Исследовательская работа в области дидактики и методики получила широкий размах в особенности начиная с 1956 — 57 учебного года; разрабатываются методики преподавания на научных основах, как в области естественных, так и гуманитарных наук.

Большим вниманием в последние годы пользовался вопрос о предметном преподавании в I — IV классах. В последнее время было опубликовано много статей, в которых приводятся данные экспериментальных исследований.

Связь школы с жизнью, с производством, представляет собой следующий вопрос, анализируемый автором. Сюда входят и вопросы о коммунистическом воспитании молодежи, среди которых центральное место занимает моральное и патриотическое воспитание. Институт педагогических наук разработал программу воспитательной работы, которая экспериментируется в ряде школ.

Педагогическое наследие, критическая оценка творчества выдающихся педагогов являются также в центре внимания наших исследователей. Статьи, очерки и иссле-

дования по вопросам румынской школы и педагогики подготовили почву для трактата истории румынской педагогики, проспект которого уже появился в печати и обсуждается специалистами.

В заключительной части статьи автор подчеркивает, что в настоящее время в Румынской Народной Республике педагогика пользуется большим вниманием со стороны руководящих органов и общественного мнения; в то же время автор указывает на задачи школы и исследователей в области педагогики в период завершения социалистического строительства в РНР.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PÉDAGOGIE EN ROUMANIE DANS LES ANNÉES DU POUVOIR POPULAIRE

(Résumé)

Cet article contitue un bilan des realisations dans le domaine de la science pédagogique et de l'enseignement en R.P.R., obtenues au cours des vingt années qui se sont écoulées depuis le 23 Août 1944.

L'auteur montre que dans les années du pouvoir populaire, on a posé les fondements d'une pédagogie nouvelle, scientifique, dont la principale tâche est d'aider le développement de la nouvelle école socialiste. Sous la direction du Parti Ouvrier Roumain, cette nouvelle pédagogie s'est formée sur la base de l'application créatrice de la doctrine marxiste-léniniste au sujet de l'enseignement et de l'éducation et en généralisant continuellement l'expérience et la pratique avancées.

Dans les premières anneés après la réforme de l'enseignement, les préocupations de la recherche pédagogique se sont dirigées surtout vers l'élaboration du plan d'enseignement et des programmes scolaires, établis sur des bases scienttifiques et avec des méthodes adéquates. La presse pédagogique a publié des études et des articles concernant l'organisation et la planification des leçons, l'education communiste, les aspects méthodiques de l'enseignement des différents objets d'étude.

Le développement de la nouvelle pédagogie a été puissamment appuyé par le Congrès des Instituteurs de 1952 et par le III-e Congrès du P.O.R., lesquels ont tracé à l'école des tâches importantes : la lutte pour un niveau toujours plus éleevé de l'enseignement, la liaison entre l'école et la vie, l'éducation de l'homme dans l'esprit de la morale socialiste, du progrès et de l'amitié entre les peuples.

La lutte pour un niveau toujours plus élevé de l'enseignement a été soutenue par l'Etat, au cours de ces vingt années, par des mesures spéciales concernant l'amélioration de l'ensegnement de culture générale (la Décision de juillet 1956) et de l'enseignement supérieur (la Décision de juin 1957). Le travail de recherche dans le domaine didactique-méthodique s'est accentué depuis l'année 1956/1957 et l'on a travaillé intensément à l'élaboration de méthodologies dans l'esprit de la pédagogie scientifique. On a publié une série de méthodologies, tant dans le domaine des sciences de la nature, que dans celui des sciences humanistes.

Pour l'amélioration du processus de l'enseignement, les chercheurs se sont largement préoccupés du problème de l'enseignement par objets et avec des professeurs spécialistes aux classes I—IV. Ces derniers temps, on a publié de nombreuses études sur ce problème, en prenant comme base l'expérimentation entreprise en ce sens.

L'auteur s'occupe ensuite de quelques autres problèmes importants de l'école et de la pédagogie roumaines : le lien entre l'enseignement et la vie, l'éducation communiste de la jeunesse, notamment l'éducation morale et patriotique, à laquelle les spécialistes ont consacré toute une série d'études et d'ouvrages. L'Institut des Sciences Pédagogiques a méme élaboré un programme pour le travail éducatif, qui est en cours d'expérimentation.

Sur la ligne de la reconsidération de l'héritage pédagogique s'inscrivent aussi les préoccupations de mettre en valeur, d'une manière critique, la contribution de certains grands pédadogues progressistes à l'sseor de notre pensée pédagogique. Quant à la pédagogie et à l'école roumaines, les études et les recherches effectuées jusqu'à présent ont préparé le terrain pour un traité d'histoire de la pédagogie roumaine, dont le projet

a été rédigé, imprimé et discuté dans la presse de specialité et auquel travaillent les meilleurs spécialistes.

En conclusion, l'auteur souligne le fait qu'aujourd'hui la pédagogie jouit dans la République Populaire Roumaine d'une attention particulière de la part de l'opinion publique et des dirigeants, et puis il expose les tâches qui reviennent à l'école et aux chercheurs du domaine de la pédagogie, dans l'étape d'achèvement de l'édification socialiste dans notre pays.

NEW DEVELOPMENTS IN RUMANIAN PEDAGOGY IN THE YEARS OF PEOPLE'S POWER

(Abstract)

The article is a record of the achieveents scored in Rumanian pedagogy and education in the twenty years which have elapsed since August 23, 1944.

The author shows that in the years of people's power the foundations have been laid of a new, scientific pedagogy whose task it is to support the development of the new socialist school. Guided by the Rumanian Workers' Party, this novel pedagogy was formed on the basis of the Marxist-Leninist teaching on education and the advanced ideas in education.

In the first years after the Education Reform Act, educational research was mainly concerned with the working out of scientific curricula and syllabi. The Educational papers carried articles and studies on the organization and planning of classes, on communist education and the methods employed in teaching various subjects. Playing a major role in the development of this novel pedagogy were the 1952 Schoolmasters' Congress and the Third Party Congress which put forward fresh tasks before school and education, viz. the struggle for an ever better education, the bringing of school closer to life, man's education in the spirit of socialist ethics, of progress and friendship among peoples.

The struggle for an ever higher level of education in these twenty years has been government — supported through special measure meant to improve elementary and secondary education (Act of July, 1956) and higher education (Act of June, 1957). Beginning from the school year 1956—1957, there have been increased educational research activities in the spirit of scientific education. A large number of books on method have been published in the natural sciences and the humanities. The several-teachers-teaching-by-subjects method (in forms one-four) has in recent years occupied the minds of many educationalists. Experiments have been undertaken and brooks published on the matter, all of which are mentioned in the article.

Another question of paramount importance for the Rumanian school and education that has found room in the article under consideration is the bringing of school closer to life and production, and the communist education of youth, especially moral and patriotic education to which many a work has been devoted. The Bucharest Institute for Pedagogical Sciences has even elaborated a syllabus for educational activities which is now being tested in practice.

A lot of work went into the turning to account of the contribution made by some great, progressive educationalists in the past to the development of Rumanian education. Concerning this latter subject, the studies and researches made so far have paved the way for the Treatise on Rumanian Education which was drafted and widely discussed in our educational papers by our best experts.

In conclusion of his article, the author shows that, at present, Rumanian pedagogy is being given special consideration by public opinion and government circles; also mentioned are the tasks incumbent on our schools and experts on education in the period of the completion of socialist construction in this country.

PROBLEME ALE CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE ÎN DOMENIUL PEDAGOGIEI

V. BUNESCU și P. BARBULESCU
Institutul de științe pedagogice

Asistăm astăzi la un ritm deosebit de dezvoltare a științei. Față de această situație generală, pedagogia pare că face excepție. Aprecierile, aproape unanime, din ultimele decenii evidențiază o relativă rămînere în urmă a pedagogiei față de dezvoltarea științei în general, iar dintre diferitele domenii ale cercetării pedagogice, acela al educației (în sens restrîns) ar fi cel mai puțin avansat.

Aceste aprecieri corespund în mare măsură realității. Pedagogia este determinată să cerceteze un domeniu generat și determinat de schimbările care au loc în dezvoltarea bazei economice, în organizarea politică, în tehnică și știință. În domeniul instrucției — ca activitate de transmitere și asimilare a experienței social-istorice acumulate de omenire — care este strîns legată de cuceririle tehnicii și științei, conținutul și tehnica transmiterii acestui conținut se stabilesc numai după ce aceste cuceriri au fost integrate cunoașterii umane, asimilate în conținutul diferitelor științe sau respectiv aplicate în tehnica producției. Datorită acestui fapt, această rămînere în urmă a pedagogiei față de celelalte științe este obiectivă, în anumite limite, cel puțin în domeniul didacticii, în stabilirea conținutului învățămîntului și a mijloacelor tehnice de instruire.

În general, dezvoltarea celorlalte științe înviorează dezvoltarea pedagogiei, iar dezvoltarea ei, asimilarea și dezvoltarea acestora. Deși raporturile sînt reciproce, inițial acționează, totuși, dezvoltarea tehnicii și a celorlalte științe.

În ce privește latura educativă a procesului instructiv-educativ, analiza științifică făcută în lumina marxism-leninismului arată că: „Făurirea unei discipline noi în muncă, făurirea unor forme noi de legături sociale între oameni, făurirea unor forme și metode noi de antrenare a oamenilor în muncă, aceasta este o muncă care necesită mulți ani și multe decenii" [1]

Dacă acest proces de formare a conștiinței socialiste este complex și de lungă durată, însemnează că și descoperirea legităților și procedeelor metodice după care el are loc trebuie să înceapă după ce procesul s-a consumat? Punîn-

[1] *V. I. Lenin*: Opere, vol. 30, E.S.P.L.P., 1956, p. 511.

du-ne o astfel de întrebare, trebuie să ajungem la o explicație corespunzătoare a situației constatate privind știința pedagogiei.

Dacă o rămînere în urmă a pedagogiei în ceea ce privește cercetarea procesului instructiv este justificată în anumite limite, în ceea ce privește cercetarea în domeniul educației, apreciem că ea nu putea să devanseze condițiile create prin instaurarea democrației socialiste. O dată create însă aceste condiții, așa cum a arătat K. Marx, se constituie premise necesare ale creșterii spirituale și ale dezvoltării multilaterale a maselor populare într-un ritm nemaiîntîlnit. În fața științei pedagogice, a cercetătorilor, se pune sarcina studierii tendințelor și legităților obiective ale formării omului nou, sarcina de a da educatorilor mijloace și procedee metodice care să accelereze acest proces. Dacă Marx și Engels își propuneau realizarea unui om proiectat în viitor, noi avem sarcina imediată de a-l crea după o imagine concretă, determinată de condițiile deja existente.

Pentru a răspunde acestei sarcini, pedagogii trebuie să adîncească și mai mult adevăratul sens al principiului marxist-leninist cu privire la unitatea dintre teorie și practică.

În acest sens, noi nu putem fi de acord cu cei care susțin că întărirea și aprofundarea bazei teoretice în domeniul pedagogiei poate să aibă loc prin separarea muncii teoretice de cea practică.

Cercetarea pedagogică din țara noastră se călăuzește după principiul leninist că „Punctul de vedere al vieții, al practicii, trebuie să fie punctul de vedere prim și fundamental al teoriei cunoașterii“ [2].

În lumina acestui principiu, teoria se poate ridica la un nivel superior, dacă analizează și aprofundează realitatea. De aceea, cercetările aplicative și cele fundamentale nu se pot separa decît cel mult în organizarea și administrarea muncii de cercetare pedagogică.

În cuvîntarea rostită la Conferința organizației de partid a orașului București, tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej arăta că oamenii de știință trebuie să desfășoare o neobosită muncă „*pentru asigurarea unei judicioase îmbinări a activității de cercetare fundamentală cu cercetarea aplicativă*“ [3]. Pedagogia, prin specificul obiectului ei, nu poate să întreprindă decît cercetări care îmbină cercetarea fundamentală cu cercetarea aplicativă.

Rezolvînd problemele de metodică și în general ale practicii instructiv-educative, pedagogii trebuie să elaboreze însă și lucrări teoretice complexe, care să contribuie la lărgirea orizontului celor care trebuie să rezolve problemele practice.

★

În țările socialiste, societatea în ansamblul ei desfășoară o muncă de educație comunistă. Procesul educației are loc și în societatea capitalistă, însă el se desfășoară potrivit intereselor claselor asupritoare. În socialism, educația se desfășoară organizat, conștient și este științific orientată. Pe măsura înaintării pe calea desăvîrșirii socialismului și a trecerii la comunism, edu-

[2] *V. I. Lenin:* Opere, vol. 14, Ed. politică, 1959, p. 133.
[3] *Gh. Gheorghiu-Dej:* Cuvîntare rostită la Conferința organizației de partid a orașului București, Ed. politică, 1964, p. 28.

cația capătă un conținut tot mai bogat, cuprinde nu numai tînăra generație, ci toate vîrstele. Pedagogia trebuie deci să-și extindă obiectul: ea nu mai poate rămîne „știința educației tinerei generații" [4] și cu atît mai mult știința educării copilului. Ea trebuie să devină știința formării omului (de la naștere pînă la maturitate, pînă la bătrînețe chiar), în orînduirea socialistă. Realitatea din țara noastră, ca și din celelalte țări socialiste, dovedește că așa se și întîmplă. Educația a cuprins treptat masele cele mai largi, indiferent de vîrstă. Formulările amintite marchează însă o rămînere în urmă a teoriei pedagogice față de practică.

La procesul complex al formării omului concură, după cum a afirmat încă K. Marx, factorul ereditate, factorul mediu și desigur educația ca acțiune organizată, conștientă, care urmărește un scop precis, determinat de condițiile sociale în continuă dezvoltare.

Pedagogia nu poate fi o știință, dacă considerăm că obiectul ei este numai organizarea procesului de formare a omului. Fără a nega rolul organizării, rolul conducător al educației în formarea omului, noi considerăm că pedagogia este știință tocmai prin aceea că ea cercetează, descoperă anumite legi ale procesului de formare a omului, legi pe baza cărora urmează a fi organizat acest proces.

În accepțiunea că pedagogia studiază numai organizarea procesului de formare a tinerei generații, au dreptate cei care-i contestă caracterul de știință.

Clasicii marxism-leninismului, analizînd aspectele complexe ale raportului dintre transformările social-economice, politice și schimbările din conștiința oamenilor, au privit organizarea condițiilor de formare a omului ca pe o consecință firească și de aceea eficientă a unor legi obiective care acționează atît pe planul dezvoltării biologice, psihice, social-politice, cît și pe planul interacțiunilor organizate prin educație. Această cale urmată de clasici este singura care poate ajuta pe pedagogi să dezvolte o activitate de cercetare care să ducă la descoperirea unor legi ale formării omului. În această privință ne declarăm de acord cu *legea creșterii ponderii funcției formative a procesului instructiv în raport direct proporțional cu creșterea cantității de informație (socialmente elaborată) și a ritmului de acumulare a acesteia* (formulată de Pavel Apostol în articolul publicat în Revista de pedagogie nr. 7—8/1964, pag. 57).

Ca o primă concluzie rezultă că *obiectul pedagogiei ar trebui să fie procesul formării omului.* Omul ca atare este însă obiectul de cercetare al mai multor științe: anatomia, fiziologia, psihologia etc. Fiecare din aceste științe îl studiază, avînd ca scop cunoașterea integrității și dezvoltării lui funcționale. Numai pedagogia studiază însă procesul formării omului privit în întreaga lui complexitate.

Întrucît pedagogia are ca obiect formarea multilaterală a omului, celelalte ramuri ale științei care studiază diferitele laturi structurale ale omului își finalizează o mare parte din activitatea lor, ajutînd pedagogia să-și realizeze obiectivele ei.

O astfel de situație o au aceste științe (anatomia, fiziologia, psihologia etc.) și față de medicină, a cărei finalitate este asigurarea integrității funcționale a omului — sănătatea acestuia.

---

[4] Pedagogia, sub redacția *A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache,* Editura didactică și pedagogică, p. 5 (ca și alte tratate).

Medicina este clasificată în rîndul științelor practice[5], dar nimeni nu s-a gîndit să nege caracterul ei științific și nici medicii nu se gîndesc să reducă medicina numai la organizarea asistenței sanitare sau numai la intervențiile curative și profilactice. Medicina a ajuns la fundamentări teoretice, care îi justifică pe deplin locul ei în rîndul științelor. Sînt cunoscute realizările medicinei noastre. Ele se datoresc în mare măsură faptului că activitatea practică se călăuzește după teorii bine fundamentate.

Fiind o știință practică, pedagogia își va ridica continuu prestigiul ei de știință numai pe baza unor generalizări teoretice capabile să orienteze activitatea practică.

De aici, cea de-a doua concluzie : *necesitatea elaborării unor lucrări teoretice care să lărgească orizontul cadrelor didactice în rezolvarea practică a problemelor instructiv-educative.* În munca instructiv-educativă, fiecare aspect concret, fiecare situație în parte, își are specificul său. Aceasta înseamnă că educatorul, profesorul, trebuie să aibă o temeinică pregătire teoretică pedagogică, care să-l ajute în înțelegerea acestor situații concrete și deci în găsirea soluțiilor celor mai adecvate. Metodica și îndrumătoarele metodice sînt sugestive, binevenite, dar ele nu sînt niciodată suficiente, pentru a ridica eficiența practicii instructiv-educative.

În elaborarea unor lucrări teoretice este necesar să se extindă mai mult metoda analizei logico-dialectice și istorice. Se simte nevoia unor asemenea analize, în raport cu realitățile contemporane, a noțiunilor de bază cu care operează pedagogia : *educație, învățămînt, instrucție.* Se simte nevoia să se precizeze conținutul didacticii, al psihologiei pedagogice, al diferitelor metodici etc. La asemenea lucrări sînt chemați să-și aducă contribuția nu numai cercetătorii, ci și practicienii din diferite domenii ale activității educative, analizînd, explicînd și contribuind la generalizarea experienței înaintate.

Iată de ce considerăm că stabilirea obiectului pedagogiei în sensul de mai sus nu este numai o problemă teoretică, ci ea are largi urmări practice.

Două obiecții s-ar putea aduce acestui punct de vedere :

1. Plecînd de la sensul dat în antichitatea greacă (*paidagogos* — conducător de copii), unii reduc procesul formării omului numai la organizarea conștientă, în vederea unui scop, a acestui proces și numai pentru tînăra generație. O asemenea obiecție nu mai are însă fundament în realitatea actuală. Noțiunile, denumirile își schimbă conținutul în raport cu realitatea pe care o desemnează.

Chiar și afirmația că pedagogia este știința educației tinerei generații nu mai corespunde vechii denumiri (conducerea copilului). De aceea, definirea ei — corespunzătoare noilor realități — ar fi, după părerea noastră, „*Știința formării omului*", concluzie la care au ajuns și alți pedagogi.

2. Cea de-a doua obiecție constă în afirmația că extinderea obiectului pedagogiei — pînă la a cuprinde toate vîrstele — ar exclude realizarea unui obiectiv principal și anume : autoeducația. Prin aceasta se susține că nu s-ar mai putea realiza, ba dimpotrivă, s-ar împiedica — în bună măsură — dezvoltarea capacităților de autoeducare, de organizare conștientă a procesului de autoformare personală, începînd de la o anumită vîrstă.

---

[5] Vezi *B. M. Kedrov :* Principiile formale și principiile dialectice în clasificarea științelor și structura generală a cunoașterii științifice, Formî mîșleniia, M. Izd., A.N.S.S.R., 1962.

Această obiecție este valabilă în condițiile societăților bazate pe clase antagoniste, unde mediul social acționează în mare măsură spontan asupra individului. În societatea socialistă, însă, întreaga societate exercită o influență educativă organizată. Nu numai școala, ci toate instituțiile socialiste (politice, juridice, economice, culturale), sub conducerea partidelor marxist-leniniste, concură la formarea omului nou în mod conștient, planificat. Toate aceste instituții acționează asupra fiecărui individ prin colectivul în care acesta trăiește. În felul acesta, în societatea socialistă individul se află în fața unor solicitări organizate cu scopuri educative, față de care răspunsurile lui sînt rezultatul contopirii organice a intereselor personale cu interesele întregii societăți. În aceste condiții nu numai că autoeducația nu dispare, dar ea devine mult mai eficientă, pedagogia punînd fiecărui individ la îndemînă mijloace științifice pentru autoeducație.

Muncind pentru înfăptuirea cerințelor obiective ale societății, individul se formează. Construirea socialismului este un proces conștient. În felul acesta, formarea individului prin activități multiple la care el participă conștient este și un proces de autoformare, tocmai pentru că este conștient.

Participarea conștientă și activă a fiecărui individ la dezvoltarea societății și acțiunile organizate de societatea socialistă pentru formarea omului nou lărgesc mult posibilitățile și accelerează ritmul dezvoltării multilaterale a fiecărui individ.

★

Creșterea eficienței practice a cercetărilor pedagogice este o altă cale de ridicare a prestigiului pedagogiei. De aceea, pedagogia trebuie să beneficieze în mult mai mare măsură de cuceririle obținute în tehnica cercetării științifice. Nu este vorba numai de rigurozitatea cu care și-ar putea prezenta rezultatele cercetărilor sale, folosind instrumentul matematic sau metodologia cibernetică, ci este vorba mai ales de aparatura tehnică modernă, care ar ușura mult munca de cercetare.

În ceea ce privește metodele de cercetare pedagogică, este necesară o poziție clară : pedagogia își are metode proprii sau folosește metodele acelor științe care se ocupă de o latură sau alta a omului ca atare ?

În privința metodelor celorlalte științe (psihologia, fiziologia etc.) care au ca obiect o latură a structurii omului, pedagogia trebuie să le folosească întocmai, însă în vederea descoperirii unor legități ale formării omului ; aceasta, deoarece obiectul determină metodica cercetării lui. Datele obținute prin folosirea acestor metode trebuie analizate și interpretate în direcția obiectivelor urmărite de pedagogie. Astfel, procesele psihice vor fi cercetate de pedagogi cu metode psihologice. Rezultatele trebuie însă interpretate în sens pedagogic, căci numai astfel va putea fi dirijată dezvoltarea lor.

În același timp însă, pedagogia își are și aplicații proprii ale metodelor de cercetare (observația, convorbirea, ancheta, statistica etc.) și chiar metode proprii (experimentul psihopedagogic, studiul documentelor școlare). Toate acestea, îmbogățite, dezvoltate o dată cu mijloacele tehnice noi de cercetare științifică, urmăresc stabilirea unor procedee și metode noi de instrucție și educație, menite să ridice eficiența muncii instructiv-educative.

În concluzie, în ceea ce privește metodica cercetării în domeniul pedagogiei, este necesar să precizăm că metodele de instrucție și educație nu pot fi

elaborate, dacă metodele de cercetare pe care pedagogia le folosește, sînt numai cele pe care le împrumută de la alte științe, modificate în raport cu obiectivele pedagogice. Metodologia cercetării pedagogice devine astfel specifică, nu numai prin obiectul său de cercetare, ci și prin modalitățile de finalizare a cercetărilor efectuate. Putem spune chiar că, în cercetările privind latura educativă a procesului instructiv-educativ, aceste metode capătă un caracter deosebit.

★

Pornind de la teza leninistă că „*metoda nu poate fi ceva diferit de obiectul ei*“ [6], considerăm că specificul activității educative determină în domeniul cercetărilor pedagogice unele *modificări ale metodelor generale*, unele *particularități* ale acestora. Cercetarea activității educative obligă la stabilirea unei metodici proprii.

Specificul activității educative constă în următoarele :

— Transformările personalității umane care au loc în urma acțiunilor educative afectează întreaga structură a personalității, unitatea indestructibilă a celor trei laturi : cognitivă, afectivă și volițională.

— Influența educativă, organizată cu scopul realizării sarcinilor uneia din laturile educației comuniste, are efect în același timp — cu pondere diferită — asupra tuturor laturilor. De aici, grija cercetătorului de a urmări dezvoltarea unitară în perspectivă a personalității, folosind însă mijloace și procedee metodice specifice fiecărei laturi, dar organizate într-un sistem bine închegat.

— Rezultatele influențelor educative se pot surprinde mai ales sub aspectul lor calitativ. Acumulările cantitative, de mare importanță în precizarea tendințelor de trecere la un nivel calitativ superior, pot fi surprinse numai printr-o minuțioasă, continuă și sistematică observare.

— Lărgirea sferei de influențe educative în societatea socialistă necesită o minuțioasă și multilaterală analiză, în vederea precizării cauzelor directe și a ansamblului de condiții care determină direcțiile evoluției morale.

— Dată fiind complexitatea procesului educativ, el este de lungă durată. De aici necesitatea consecvenței și unității acțiunilor educative și în același timp preocuparea pentru creșterea eficienței muncii educative.

Acest specific al muncii educative determină unele trăsături noi în metodica cercetărilor din acest domeniu.

Desigur că aceste trăsături ale metodicii de cercetare a problemelor educative nu sînt determinate numai de specificul obiectului — munca educativă — ci mai ales, de concepția ideologică a cercetătorului.

De asemenea, fiecare latură a educației comuniste își are specificul său — și ca obiect, și ca metode. În acest articol noi vom insista asupra cercetărilor privind latura morală.

— În munca educativă nu sînt admise rebuturile. De aici necesitatea stabilirii ipotezelor de cercetare cu cea mai mare grijă, pe baza unei temeinice documentări teoretice și practice.

— Eficiența muncii educative fiind rezultanta unui complex de influențe, cercetătorul trebuie : a) să desprindă influențele dominante ; b) să determine ponderea lor în raport cu complexul de influențe.

---

[6] *V. I. Lenin :* Caiete filozofice, București, E.S.P.L.P., 1956, p. 58.

Ideile de bază privind cercetarea în domeniul educației morale, care asigură acesteia caracterul științific, sînt :

a) Unitatea dintre planul mintal și cel comportamental. De aici posibilitatea metodelor obiective de cercetare. Studierea comportamentului și organizarea lui constituie baza obiectivă a cercetării.

b) Personalitatea umană, esență a relațiilor sociale ; de aici necesitatea de a educa prin organizarea experienței de viață (învățătura, munca, activitatea obștească, jocul, sportul etc).

Rezultă astfel că întreaga activitate educativă trebuie să se desfășoare ținîndu-se seama de faptul că experiența morală a oamenilor constituie baza formării convingerilor morale.

Referindu-ne la conținutul moral al comportării individului, constatăm că el este în primul rînd proces psihic — din care desprindem cunoștințele, convingerile, sentimentele și deprinderile. De aceea, educația morală trebuie să fie cercetată și cu metodele proprii psihologiei. În cercetarea pedagogică sîntem determinați să studiem această latură. Dacă este nevoie să cercetăm aspectul moral al omului în vederea formării lui, deci din unghiul de vedere al pedagogiei, se impune totuși să folosim și metodele specific psihologice.

Astfel, pentru a determina nivelul atins pe linia educației morale, va trebui să precizăm și să stabilim acest lucru pentru fiecare premisă psihologică (convingeri, sentimente, deprinderi etc.), să raportăm acest nivel la influențele exercitate și apoi să explicăm cauzele care au determinat transformările intervenite. Așa cum arată Engels, „pentru a explica fenomenele izolate, trebuie să le scoatem din legătura lor generală și să le examinăm izolat, căci procedînd altfel mișcările alternative ne apar una drept cauză, alta drept efect“ [7].

A stabili nivelul moral înseamnă a cunoaște volumul și nivelul noțiunilor etice, volumul și profunzimea convingerilor și sentimentelor morale, legătura dintre convingeri și fapte, piedicile pe drumul acestei treceri, nivelul deprinderilor de comportare morală. Numai cunoscînd aceste aspecte se poate organiza științific procesul de formare morală. S-ar putea obiecta că, toate acestea pot fi depistate numai cu metodele pe care le folosește psihologia (convorbiri individuale, anchete, probe experimentale etc.).

Pedagogia nu urmărește însă numai stabilirea însușirilor diferitelor procese psihice și legile lor de desfășurare, ci mai ales dinamica transformării acestor însușiri și legile de formare și dezvoltare a proceselor psihice. Datorită acestui fapt, pedagogia, deși studiază uneori aceleași fenomene ca și psihologia, are alt unghi de vedere și în acest caz și metodele ei de cercetare trebuie să fie specifice. Cu alte cuvinte, pedagogia este interesată să stabilească care sînt cauzele care duc la dezvoltarea individului și care sînt piedicile, pentru a putea selecționa și stabili legile îmbinării acelor acțiuni care asigură formarea, dezvoltarea omului.

După cum este cunoscut, *metodele cercetării educației morale* sînt : observația, experimentul, convorbirea, ancheta, statistica.

Pentru a scoate în evidență trăsăturile specifice pe care le capătă unele metode de cercetare prin folosirea lor în cercetarea educației morale, vom analiza diferențiat unele dintre acestea.

---

[7] *Fr. Engels :* Dialectica naturii, E.S.P.L.P., 1954, pp. 213—214.

Observația este folosită și în psihologie și în alte științe. Ca trăsături specifice ale observației, în cercetarea educației morale, pot fi amintite: faptul că contribuie la stabilirea nivelului educativ al subiecților, al colectivului, pe tot parcursul cercetării; are caracter sistematic și continuu; pe baza observației se adună fapte, procedee metodice folosite de educator, se stabilește comportamentul subiecților; observația urmărește în primul rînd comportamentul, atît al educatorului, cît și al subiecților studiați, în vederea stabilirii cauzelor, descoperirii legăturilor între diferitele procedee folosite și efectul lor.

De aceea, observația nu se reduce la treapta senzorială a cunoașterii. Ea presupune prelucrarea activă de către cercetător a celor observate și aceasta nu numai după culegerea faptelor, ci chiar în perioada de organizare a observației, cînd scopul observației structurează într-un mod diferențiat desfășurarea ei.

Observația are o mare valoare ca metodă de cercetare a experienței înaintate, în vederea generalizării ei. În felul acesta, observația, însoțită de o prelucrare atentă a faptelor înregistrate, determină de cele mai multe ori trecerea de la experiența înaintată, apărută prin acumulările zilnice în activitatea educatorilor, la experiența intenționat organizată, la experimentul pedagogic propriu-zis.

Cînd cercetarea se face din unghiul de vedere psihologic, observația îngustează cîmpul de acțiune, restrîngîndu-l uneori pînă la studierea unor indivizi izolați, deși își propune să țină seamă că individul studiat nu există decît în societate, în grupuri sociale, deoarece procesele psihice au totdeauna o pecete personală. Pe baza unor asemenea observații individuale, dar repetate pe mai mulți indivizi, cercetătorul în domeniul psihologiei poate trage concluzii valabile cu privire la desfășurarea proceselor psihice în general, în condiții egale.

Observația organizată în cadrul cercetării pedagogice nu poate restrînge cîmpul său de activitate numai la subiecți izolați. Specificul ei constă în cuprinderea unor colective de subiecți care se dezvoltă pe o direcție cu legi proprii, care nu rezultă din suma legilor de dezvoltare a fiecărui individ în parte. Tocmai acesta este elementul specific cercetărilor pedagogice. Acest specific imprimă moduri diferite de organizare și a celorlalte metode de cercetare folosite de pedagogie.

Pedagogia nu poate renunța la cercetările individuale, dar în nici un caz nu poate rămîne numai la acestea. A renunța la cercetările individuale înseamnă a nu dezvolta consecvent științific cercetarea pedagogică, a nu ajunge întotdeauna la rezultate certe. Dar, a renunța la cercetarea care privește activitatea individului în cadrul colectivelor reale, înseamnă în fond a părăsi domeniul de cercetare al pedagogiei.

Spre deosebire de observație, în *experiment* nu ne mulțumim să constatăm faptele sau să percepem lucrurile așa cum ni se prezintă ele spontan; cercetătorul intervine pentru a le modifica. Prin aceasta, „experimentul constituie o oarecare negație a observației, presupunînd exact acele elemente pe care observația nu le cuprind, și anume intervenția activă a subiectului“ [8].

[8] Dialectica materialistă — metodologie generală a științelor particulare, sub redacția acad. *C. I. Gulian* ș.a. Editura Academiei R.P.R., București, 1963, p. 167.

Ceea ce deosebește esențial experimentul de observație constă în faptul că procesul educativ studiat este provocat numai în condiții cunoscute; aceasta permite ca mersul procesului să poată fi urmărit ori de cîte ori sînt realizate condiții asemănătoare. În cercetările pedagogice această „provocare" creează o nuanță specifică: nu se pot depista în scurt timp trăsăturile esențiale de cele neesențiale, nu pot fi stabilite cu ușurință cauzalitățile precise, datorită multiplelor influențe în procesul educativ.

Ca metodă de cercetare științifică, prin experiment se studiază procesele acolo unde ele apar în forma lor cea mai pregnantă, în aspectele lor esențiale; se urmărește reducerea la maximum a influenței conexiunilor întîmplătoare.

Experimentul depășește datele pe care le oferă realitatea imediată; se fac investigații multilaterale, prin care se pot sesiza legăturile cauzale dintre fenomene, se pot găsi soluții științifice fundamentate, care să ducă la îmbunătățirea procesului educativ.

Prin experiment este ajutată foarte mult trecerea de la descrierea fenomenelor educative la explicație, se produce un salt de la faza descriptiv-analitică la cea explicativ-sintetică.

Pe cale experimentală se pot verifica ipotezele rezultate din generalizarea datelor obținute prin observație sau prin alte metode de cercetare. Experimentul se desfășoară deci în condiții dinainte stabilite, pe baza unei ipoteze, în condiții care permit repetarea fenomenului, a procesului educativ respectiv.

Datorită funcției sale de verificare a ipotezelor, legilor și teoriilor, experimentul este uneori confundat cu practica în sens larg. Trebuie însă avut în vedere că în gnoseologia marxist-leninistă prin practică se înțelege întreaga activitate a oamenilor îndreptată spre crearea condițiilor necesare existenței societății și în primul rînd activitatea materială în producție. În sfera practicii umane, unul dintre cele mai importante elemente componente este activitatea revoluționară de transformare, de desființare a vechilor relații sociale perimate și de înlocuire a lor cu altele noi, progresiste, care să contribuie la dezvoltarea societății. Chiar dacă experimentul are unele trăsături comune cu ale practicii în sens larg (mai ales prin faptul că determină modificarea realității), se deosebește totuși de practică, deoarece se desfășoară în condiții dinainte stabilite. Experimentul este deci o formă specifică a activității practice.

Mai frecventă apare însă confuzia dintre *experiment* și *experiență*. În timp ce experiența are în mare măsură un caracter spontan, se oprește adesea la aspecte exterioare, neesențiale, experimentul ca metodă științifică cercetează procesele, acolo unde ele apar în forma lor cea mai pregnantă, în aspectele lor esențiale. Pe de altă parte, subliniind diferența dintre experiență și experiment, Claude Bernard arată că: „metoda experimentală folosită în știință este o metodă conform căreia experiența se dobîndește totdeauna cu ajutorul unui raționament bazat pe o idee născută din observație și controlată de experiență" [9].

Metoda experimentală are o valoare deosebită în cercetările privind educația morală, în cercetarea pedagogică în general. Ea duce atît la perfecționarea practicii existente, cît și la crearea unei practici noi.

---

[9] *Claude Bernard:* Introducere în studiul medicinii experimentale, Editura științifică, București, 1958, p. 74.

Folosirea experimentului în pedagogie impune luarea în considerare a unor particularități care sînt determinate de faptul că pedagogia are un domeniu de cercetare dintre cele mai complexe : *omul*. Cercetătorul în domeniul pedagogiei, al educației, studiază un fenomen viu, cu particularități multiple, în continuă dezvoltare și formare. De aici și unele probleme de ordin metodologic în cercetările pedagogice : experimentul pedagogic trebuie organizat în condiții care să excludă efectele sau rezultatele negative în procesul instructiv-educativ ; imposibilitatea repetării în condiții identice a experimentelor pedagogice etc.

La procesul instructiv-educativ participînd mai mulți factori, este necesară urmărirea — în cadrul cercetărilor experimentale pedagogice — a corelației influențelor tuturor acestor factori.

Aplicarea experimentului în cercetările din domeniul educației morale prezintă anumite elemente specifice : a) modificările în atitudinea și conduita copiilor nu pot fi privite numai ca efecte ale măsurilor experimentale aplicate. Copilul se formează sub multiple influențe instructiv-educative primite în școală și înafara ei ; b) fiecare experiment antrenează întreaga personalitate a elevului ; c) experiența personală este foarte diferită de la un individ la altul în domeniul educativ ; d) se cere o experimentare mai îndelungă în cercetările privind educația, deoarece modificările ce au loc în atitudinea și conduita morală a copilului, a tînărului nu se produc imediat.

De aici concluzia : *experimentul are o mare importanță în cercetările privind educația morală*. Se cere însă o grijă deosebită în organizarea cercetării experimentale, în elaborarea metodicii și mai ales în interpretarea rezultatelor. Metoda experimentală folosită în cercetarea pedagogică trebuie să aibă un conținut pedagogic, iar condițiile desfășurării experimentului să fie în esență pedagogice.

Ne-am referit aici la două din metodele clasice din necesitatea de a ușura înțelegerea specificului acestor metode în cercetarea laturii educative și îndeosebi în problemele de educație morală.

Noile cuceriri ale științei și tehnicii îndeamnă la folosirea în cercetările pedagogice a analizei logico-matematice, a mijloacelor cibernetice *, a metodelor matematice etc. Oricum, apelul la aceste tehnici noi nu trebuie să-l rupem de aplicarea metodelor clasice. Numai folosirea complexului de metode și tehnici pus la dispoziție de epoca noastră va ajuta înțelegerea, aprofundarea complexității fenomenului studiat și în felul acesta creșterea nivelului teoretico-științific al pedagogiei, îmbunătățirea practicii instructiv-educative.

★

Lărgindu-și obiectul, folosind metode de cercetare moderne, proprii, sau ale altor științe care își finalizează cercetările în domeniul formării omului, ridicîndu-și continuu nivelul teoretic, pedagogia va putea deveni cu adevărat o știință la nivelul cerințelor din zilele noastre.

* Vezi articolul „Instruirea programată și posibilitățile ei de aplicare în școala noastră", de *V. Bunescu, G. Beldescu, E. Ionescu-Miciora și Ștefania Popescu*, Revista de pedagogie nr. 5/1964.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ

(Резюме)

Исходя из утверждения об отставании педагогики по сравнению с остальными науками, авторы указывают на объективный характер этого явления, но они считают что чрезмерное отставание может оказатья вредным, а в этой области иногда наблюдается такое положение.

Анализируя вопрос о предмете педагогики, авторы утверждают, чтдо он должен определяться как комплексный процесс образования человека. При таком определении является возможным раскрытие объективных законов, направляющих организацию процесса образования человека. Таким образом, педагогика является наукой о формировании (образовании) человека.

Во второй части статьи выявляются особенности воспитательной раоты и уточняются особенности методики исследования в этой области. Анализируются методы наблюдения и эксперимента и определяются их особенности в педагогическом исследовании, по сравнению с психологическим.

В заключительной части устанавливаются различия между педагогическими и психологическими исследованиями и соотношения между психологией и педагогикой,

PROBLÈMES DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE DANS LE DOMAINE DE LA PÉDAGOGIE

(Résumé)

Prenant commte point de départ les affirmations suivant lesquelles la pédagogie est restée en arrière par rapport aux autres sciences, les auteurs démontrent que cette relative lenteur est objective et considèrent qu'elle est nuisible et que, dans la science de la pedagogie, on peut arriver parfois à une telle situation.

En ce qui concerne l'objet de la pédagogie, les auteurs proposent la suppression de la formule : l'objet de la pédagogie est l'éducation de la jeune génération, et l'éducation n'est que l'action d'organisation de ce processus.

Les auteurs affirment que l'objet de la pédagogie est le processus complexe de la formation de l'homme. Dans cette acception, il est possible de découvrir les lois objectives qui doivent guider l'organisation du processus de la formation. La pédagogie est, par conséquent, la science de la formation de l'homme.

Dans la seconde partie de l'article, on met en évidence les particularités de l'activité éducative et on précise les particularités méthodiques de la recherche dans ce domaine. On analyse la méthode de l'observation et la méthode de l'expérimentation, afin d'établir les particularités qu'elles acquièrent dans la recherche pédagogique comparativement à celles qu'elles ont en tant que méthodes psychologiques.

Après avoir clarifié les particularités que revétent ces méthodes quand elles sont utilisées dans divers domaines, les auteurs établissent les différences entre la recherche pédagogique et la recherche psychologique et, d'autre part, les rapports entre la psychologie et la pédagogie.

QUESTIONS OF SCIENTIFIC RESEARCH IN EDUCATION

(Abstract)

Acknowledging the fact that education is lagging behind other sciences, the authors say that this is a natural process which, however, may beyond certain limits be a cause for serious concern.

The authors want the definition of the object *of pedagogy as* the education of the younger generation *(education itself being only* the action of organizing that process) *replaced by the following:* the object of pedagogy is the complex process of man's formation. *In the light of this definition it is possible to find out the objective laws governing the formation process. Pedagogy is accordingly* the science of man's formation.

The second part of the article stresses the characteristics of educational activities and their methodology; also, what is typical of the observation and experimental methods in education as against those in psychology. This enables the authors to draw a demarcation line between educational and psychological researches, and to establish the connection between education and psychology.

ÎMBUNĂTĂȚIREA CONTINUĂ A CONDIȚIILOR DE MUNCĂ ȘI DE TRAI ALE CADRELOR DIDACTICE

Conf. univ. NICOLAE ȘIPOȘ

Învățămîntul este unul din factorii importanți ai revoluției culturale înfăptuite în țara noastră.

În anii puterii populare, învățămîntul, așezat pe baze noi, realist-științifice, a căpătat un caracter larg, democratic și a fost pus la îndemîna tuturor, prin condițiile materiale create, asigurîndu-se astfel cuprinderea în școală a tuturor copiilor de vîrstă școlară. În același timp, durata învățămîntului general și obligatoriu a fost extinsă de la 4 la 7 clase, iar în prezent se încheie trecerea la școala generală de 8 ani.

La rîndul său, școala medie a căpătat o largă dezvoltare, în clasele VIII—XI fiind cuprinși în anul școlar 1963/1964 de peste 10 ori mai mulți elevi decît erau cuprinși în cursul superior de liceu în anul 1938.

În funcție de nevoile economiei naționale, de caracterul mereu ascendent al industriei, agriculturii și culturii socialiste, s-au extins mult învățămîntul profesional, tehnic și superior, care pregătesc an de an zeci de mii de specialiști.

Paralel cu reorganizarea pe baze noi și cu dezvoltarea învățămîntului de toate gradele, după eliberarea patriei și în special în primii ani de după reforma învățămîntului, din inițiativa și sub conducerea partidului, s-a desfășurat o vastă campanie de alfabetizare a celor peste 4 milioane de analfabeți, ceea ce a avut ca rezultat lichidarea neștiinței de carte ca fenomen de masă.

Toate aceste măsuri, ca și acțiunea susținută de răspîndire în mase a cunoștințelor cultural-științifice, au dus la ridicarea nivelului cultural al întregului popor, la formarea unui om nou, deosebit de cel al orînduirii burghezo-moșierești, cu un larg orizont de cunoștințe.

În această multilaterală și bogată activitate cultural-educativă un aport deosebit l-au adus școala și slujitorii săi, zecile de mii de învățători și profesori care muncesc cu entuziasm și abnegație pînă în cele mai îndepărtate colțuri ale țării.

Prin legătura lor strînsă cu masele cele mai largi, prin capacitatea lor instructiv-educativă şi prin respectul de care se bucură în rîndul maselor, învăţătorilor şi profesorilor le revine un rol social important, pe care îl îndeplinesc cu cinste. De aceea, Partidul Muncitoresc Romîn dă o înaltă apreciere învăţătorilor şi profesorilor, contribuţiei acestora la opera de transformare socialistă a societăţii.

Referindu-se la rolul cadrelor didactice, în cuvîntarea rostită la Congresul învăţătorilor din 1952, tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej spunea : „Statul de democraţie populară i-a încredinţat învăţătorului o misiune înălţătoare, aceea de a forma pe noul cetăţean al ţării noastre, ziditor al socialismului, de a făuri cadrele noi, necesare construcţiei socialiste, capabile să aplice în viaţă ştiinţa şi tehnica nouă. Învăţătorul are frumoasa şi nobila misiune de a lupta pentru stîrpirea obscurantismului şi înapoierii culturale, de a duce în masele cele mai largi făclia culturii şi ştiinţei înaintate“ [1].

Într-adevăr, această misiune frumoasă şi înaltă cinsteşte şi înnobilează pe acel căruia îi este încredinţată, îi aduce mari satisfacţii morale.

Tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej spunea în continuare că : „partidul şi guvernul nostru fac şi vor face toate sforţările pentru a crea învăţătorului, în special celui de la sate, condiţii cît mai bune de trai şi de activitate pedagogică“ [2].

Aceste cuvinte sînt expresia concentrată a grijii atente şi a dragostei cu care sînt înconjuraţi membrii corpului didactic din patria noastră, grijă şi dragoste care s-au reflectat şi se reflectă an de an în documentele de partid şi de stat cu privire la învăţămînt, în măsurile ce s-au luat şi se iau în folosul învăţătorilor şi profesorilor.

În anii regimului democrat-popular, ca urmare a dezvoltării învăţămîntului de toate gradele, a prelungirii duratei învăţămîntului general şi obligatoriu şi a cuprinderii în şcoală a tuturor copiilor de vîrstă şcolară, nevoile de cadre didactice au crescut foarte mult. De aceea, partidul şi guvernul s-au îngrijit, în primul rînd, de acoperirea acestor nevoi, prin pregătirea unui număr sporit de învăţători şi de profesori de toate specialităţile, înfiinţînd în acest scop noi instituţii în care să fie pregătit personal didactic, extinzînd pe cele existente şi acordînd o atenţie deosebită pregătirii lor politice şi profesionale.

Pentru a ilustra în ce măsură s-a dezvoltat învăţămîntul nostru, este suficient să arătăm că în întregul învăţămînt, de la cel preşcolar pînă la cel universitar, funcţionează astăzi circa 176 000 de cadre didactice, în timp ce în anul 1938 numărul acestora era de aproximativ 55 000.

O dată cu pregătirea de noi promoţii de învăţători şi de profesori, partidul şi statul au tratat cu grijă şi încredere şi pe cei pregătiţi în şcoala vechiului regim, ajutîndu-i să-şi restructureze cunoştinţele, să se integreze în eforturile întregului nostru popor, să se debaraseze de influenţele ideologiei burgheze şi să-şi însuşească bazele marxism-leninismului, pentru a da muncii lor un fundament riguros ştiinţific şi o orientare cu adevărat democratică.

[1] *Gheorghe Gheorghiu-Dej :* Cuvîntare rostită la Congresul învăţătorilor din R.P.R., 10 aprilie 1952, Articole şi cuvîntări, ediţia a III-a, Editura pentru literatură politică, 1953, p. 604.

[2] Idem, p. 605.

Din numeroasele forme prin care cadrele didactice au fost ajutate în lărgirea orizontului lor politic-ideologic amintim : cursuri de îndrumare și de perfecționare, încadrarea cadrelor didactice în învățămîntul ideologic și politic etc., care le-a permis să-și însușească problemele de bază ale învățăturii marxist-leniniste.

Vechile generații de dascăli legați de popor s-au contopit astfel cu generațiile de învățători și de profesori formați în școala nouă, socialistă, alcătuind astăzi un corp didactic omogen și unit, detașamentul cel mai numeros al intelectualității noastre noi.

Dezvoltarea învățămîntului de toate gradele, sporirea numărului de învățători și de profesori au fost însoțite de numeroase măsuri practice pentru dezvoltarea bazei materiale a școlilor. Astfel, în anii regimului democrat-popular au fost construite săli de clase, dintre care o bună parte în localuri noi, moderne, s-au investit sume importante de bani pentru confecționarea de mobilier modern, au fost amenajate laboratoare în numeroase școli, înzestrate cu material didactic, au fost organizate biblioteci, terenuri de experiență etc. De asemenea, an de an la dispoziția școlilor au fost puse tot mai multe și mai bune manuale școlare.

S-au creat, astfel, condiții tot mai favorabile pentru desfășurarea activității instructiv-educative, nu numai pentru elevi, ci și pentru personalul didactic.

Plăcerea de a preda într-o școală frumoasă și luminoasă, posibilitatea de a pune la îndemîna elevilor și studenților tot ceea ce le este necesar pentru învățătură, de a face demonstrații și aplicații practice în laboratoare bine utilate, creează un mediu mult mai prielnic pentru o muncă de calitate, stimulează interesul cadrelor didactice pentru a obține rezultate cît mai bune în activitatea lor.

Niciodată în regimul burghezo-moșieresc învățătorii și profesorii nu s-au putut bucura de condițiile de muncă care li s-au creat în învățămîntul de toate gradele, în regimul democrat-popular.

Grija partidului și guvernului pentru crearea unor condiții bune de muncă pentru toți slujitorii școlii, ca de altfel pentru toți oamenii muncii, constituie un factor de cea mai mare importanță în mobilizarea acestora la îndeplinirea misiunii lor de cinste.

Perfecționarea continuă a cunoștințelor pedagogice, metodice și științifice, ridicarea permanentă a măiestriei pedagogice a cadrelor didactice, constituie elemente indispensabile pentru îmbunătățirea activității instructiv-educative. De aceea, partidul și statul nostru au acordat atenția cuvenită acestei probleme.

Pentru a da posibilitate cadrelor didactice să-și consacre mai multe eforturi activității de perfecționare, normele de muncă didactică sînt astfel stabilite, încît să le rămînă suficient timp liber pentru aceasta. În decursul anilor, sistemul de perfecționare s-a îmbunătățit și completat, în prezent cuprinzînd variate forme de activitate metodică interesantă și eficace. Sistemul gradelor didactice — introdus din anul 1959 — a dat un nou impuls de perfecționare, pentru că stimulează membrii corpului didactic de specialitate în perfecționarea lor, îmbinînd interesele personale ale acestora cu interesele generale ale școlii.

Dar, cea mai elocventă dovadă a grijii de care se bucură omul în statul socialist o constituie faptul că tuturor celor care se pregătesc pentru munca didactică, la fel ca pentru celelalte activităţi, li se asigură posturi în învăţămînt, imediat după absolvirea studiilor, scutindu-i de grija zilei de mîine care-i obseda pe învăţătorul şi pe profesorul din trecut.

An de an, în acest mod, păşesc pragurile şcolilor noi promoţii de învăţători şi de profesori, fără să mai fie nevoiţi să aştepte ani de zile pentru a căpăta o numire sau să cerşească de lucru, aşa cum se întîmpla cu 20—30 ani în urmă.

După o statistică parţială întocmită în anul 1933, doar 5% dintre profesori ocupau posturi sigure, 63% ocupau posturi întîmplătoare, iar 32% erau şomeri, pe cînd astăzi toţi absolvenţii instituţiilor de învăţămînt superior sînt chemaţi să-şi aleagă posturi în învăţămînt.

Teama de a rămîne fără post, flagelul şomajului a dispărut pentru totdeauna în ţara noastră. O atmosferă de încredere şi de optimism îi însufleţeşte pe învăţători şi pe profesori în munca plină de răspundere pe care o desfăşoară.

Pentru a da posibilitatea cadrelor didactice să-şi concentreze eforturile spre îndeplinirea sarcinii lor principale — instruirea şi educarea tineretului şcolar — partidul şi guvernul au luat măsuri pentru ca învăţătorii şi profesorii să fie folosiţi de către organele administrative numai la diferite activităţi legate de specificul muncii lor didactice şi să fie sprijiniţi pentru ca munca lor în şcoală şi cultural-obştească să dea cele mai bune roade.

Îndrumarea consecventă pe această linie din partea organelor de partid, înţelegerea într-un chip nou a rolului pe care îl au cadrele didactice, grija de care se bucură acestea în Republica Populară Romînă, au schimbat radical mentalitatea care exista în special la sate. Învăţătorul, care în trecut era la cheremul primarului, sau unealtă a politicienilor burghezo-moşiereşti, găseşte astăzi în organele administraţiei de stat, care servesc interesele poporului, un sprijin eficient.

Politica Partidului Muncitoresc Romîn şi a Guvernului Republicii Populare Romîne de a asigura cadrelor didactice condiţii tot mai bune de muncă se împleteşte cu grija permanentă pentru îmbunătăţirea condiţiilor lor de trai, pentru ridicarea nivelului lor de viaţă.

Această poziţie izvorăşte din politica generală a partidului şi statului socialist, din grija faţă de om şi faţă de satisfacerea tot mai deplină a nevoilor sale materiale şi culturale.

Atenţia deosebită ce se acordă corpului didactic din acest punct de vedere constituie încă o confirmare a importantului rol social pe care-l au învăţătorii şi profesorii din ţara noastră.

În munca lor didactico-educativă, învăţătorul sau profesorul aduc o mare contribuţie nu numai la înarmarea elevilor cu cunoştinţe, ci şi la formarea lor ca oameni, ca cetăţeni ai orînduirii socialiste, cu priceperi şi deprinderi noi, cu convingeri şi trăsături nobile de caracter, cu o atitudine nouă faţă de muncă, cu o morală nouă. Omul societăţii socialiste trebuie să fie un om încrezător în forţele sale, optimist, curajos, dîrz, de aceea şi învăţătorul care-l formează de pe băncile şcolii trebuie să dea dovadă de aceleaşi calităţi.

Măsurile luate an de an pentru îmbunătățirea condițiilor de trai ale cadrelor didactice sînt menite să le asigure acestora un trai corespunzător cu rolul lor social, să le insufle încredere și optimism atît de necesare în munca lor.

Pe această linie se înscrie introducerea unei salarizări corespunzătoare a personalului didactic, salarizare care s-a îmbunătățit continuu, pe măsura creșterii potențialului economic și financiar al țării. În primul rînd, această salarizare a fost așezată pe baze noi, după criterii obiective (studii, vechime), avînd mereu un efect stimulator în ridicarea calificării învățătorilor și profesorilor.

Începînd din anul 1951, prin Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri cu privire la îmbunătățirea condițiilor de muncă și de trai ale cadrelor didactice, s-a introdus un sistem special de salarizare a acestora. Salariile învățătorilor și profesorilor au fost majorate succesiv de patru ori și au crescut față de anul 1950 de aproape 3 ori, iar prin Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. din iunie 1964 cu privire la majorarea salariilor la toate categoriile de salariați, la reducerea unor cote ale impozitului pe salarii și la plafoanele de salarii în funcție de care se acordă alocația de stat pentru copii, salariile cadrelor didactice se vor majora în medie cu 10 la sută. Pentru învățători creșterea va fi în medie de 13 la sută, majorarea salariilor urmînd a fi mai accentuată pentru cadrele cu o vechime mai mare în învățămînt.

Pe lîngă aceasta, în raport cu sarcinile îndeplinite, la salariile de bază ale cadrelor didactice au fost adăugate o serie de sporuri : îndemnizația pentru directori și directori-adjuncți, îndemnizația pentru diriginți, îndemnizația pentru predarea în învățămîntul seral sau în învățămîntul special etc.

În legătură cu salarizarea, de o atenție deosebită s-au bucurat și se bucură cadrele didactice care lucrează în condiții mai grele de muncă. Astfel, atît celor care lucrează în unele localități de munte sau deltă, cît și celor care predau simultan la 2—4 clase (în școlile mici) li se acordă anumite sporuri la salariu.

În primii ani ai regimului nostru cînd, datorită stării economice înapoiate moștenite de la regimul burghezo-moșieresc și de pe urma războiului, se impunea o anumită raționalizare a consumului, partidul și guvernul au luat măsuri speciale privitoare la cadrele didactice.

Ilustrativă din acest punct de vedere este hotărîrea adoptată la 16 august 1951, prin care s-a instituit un sistem special de aprovizionare a membrilor corpului didactic cu alimente și cu mărfuri industriale și li s-au acordat loturi de pămînt pentru cultivarea de legume și zarzavaturi.

În anii următori, chiar și în condițiile cînd măsurile de raționalizare a consumului au fost desființate, pentru a se da posibilitate cadrelor didactice, îndeosebi celor de la sate, să se aprovizioneze cu ușurință, au fost create magazine speciale prin care li se vînd acestora mărfuri cu plata în rate.

Măsuri speciale au fost stabilite și în privința asigurării personalului didactic de la sate cu locuințe corespunzătoare și cu plata unei chirii echitabile. Asigurarea combustibilului pentru încălzirea locuinței este îndeplinită de către administrația locală de stat. Sfaturile populare au primit chiar indicația ca,

acolo unde este posibil, să se construiască locuinţe destinate în mod special cadrelor didactice.

Cîtă deosebire, deci, între situaţia învăţătorului sau profesorului de astăzi, care găseşte tot sprijinul necesar la instalarea sa acolo unde va trebui să muncească şi situaţia învăţătorului sau a profesorului din trecut — care, fiind numit într-o localitate mai îndepărtată din ţară, era nevoit să găsească singur rezolvarea tuturor acestor probleme, fiind speculat de diverse persoane particulare etc.

De o grijă deosebită în legătură cu asigurarea condiţiilor de trai şi de muncă se bucură în statul nostru tinerii absolvenţi repartizaţi în învăţămînt.

După cum se ştie, învăţămîntul nostru a căpătat o largă dezvoltare, iar prin trecerea la şcoala generală de 8 ani are încă importante nevoi de cadre didactice, în special la şcolile din mediul rural şi din regiunile sau raioanele îndepărtate. Aceste cadre didactice tinere, recrutate dintre promoţiile de absolvenţi ai instituţiilor de învăţămînt pedagogic şi universitar, nu au încă suficientă experienţă de viaţă. De aceea, primirea şi sprijinirea lor pentru ca să-şi poată începe activitatea instructiv-educativă în condiţii bune şi să îndrăgească profesia aleasă constituie o problemă care stă în atenţia organelor de partid şi de stat.

La prezentarea lor la posturi, tinerii absolvenţi primesc o îndemnizaţie de instalare egală cu un salariu lunar şi cheltuielile de transport; sfaturile populare au obligaţia să le asigure cu mult timp înainte locuinţe corespunzătoare şi posibilităţi de a lua masa în condiţii avantajoase, îi ajută în rezolvarea celorlalte probleme legate de începutul activităţii lor. În acelaşi timp, organele de învăţămînt au datoria să-i sprijine şi să-i îndrumeze îndeaproape pe tinerii învăţători şi profesori, să le creeze o ambianţă favorabilă de muncă, spre a putea pune în slujba şcolii entuziasmul şi cunoştinţele lor.

Organele de învăţămînt, pe baza indicaţiilor partidului şi guvernului, au în vedere faptul că aceste cadre au şi interese personale sau familiale care trebuie analizate cu grijă şi satisfăcute. Un exemplu grăitor în această privinţă îl constituie sistemul de transferări în învăţămînt la cererea persoanelor interesate, organizat pe baza unor criterii obiective, principiale, care dau prioritate cadrelor didactice la satisfacerea intereselor lor personale în ordinea drepturilor şi meritelor lor, a gradului, a vechimii şi a rezultatelor obţinute în muncă. După criterii judicioase este organizat şi sistemul de promovare în funcţie a cadrelor didactice din învăţămîntul superior, pe baza titlurilor ştiinţifice, a gradelor obţinute şi a lucrărilor publicate, ceea ce permite cadrelor respective să-şi valorifice mai deplin cunoştinţele dobîndite şi să avanseze pe cele mai înalte trepte ale învăţămîntului universitar.

Munca la catedră cere multă răbdare, eforturi intelectuale, preocupări continue de studiu şi de pregătire, luni întregi de activitate intensă, ceea ce atrage după sine şi nevoia de odihnă periodică.

Apreciind eforturile pe care le necesită activitatea didactică, statul nostru asigură tuturor cadrelor didactice un concediu anual de odihnă plătit, egal cu durata vacanţei şcolare de vară; pe timpul concediului de odihnă, cadrele didactice primesc o îndemnizaţie egală cu media veniturilor realizate în lunile de activitate, ceea ce conferă avantaje în plus.

În același timp, prin condițiile asigurate și prin măsurile luate de statul nostru, învățătorii și profesorii pot să-și petreacă concediul într-un mod plăcut, beneficiind de numeroase locuri în stațiunile climaterice, în condiții deosebit de avantajoase. De asemenea, pot efectua excursii, vizite, care pe lîngă caracterul lor recreativ au și un caracter instructiv-științific, iar cei bolnavi au posibilitatea să-și refacă sănătatea în stațiuni balneare în mod gratuit sau cu o plată infimă.

Trebuie să subliniem faptul că pe lîngă măsurile speciale luate în sprijinul îmbunătățirii continue a condițiilor de trai și de muncă al membrilor corpului didactic, aceștia se bucură de multe alte înlesniri pe care statul socialist le acordă tuturor categoriilor de oameni ai muncii, cum ar fi alocațiile de stat pentru copii, asistența medicală gratuită, ajutoare de boală sau de maternitate, pensii echitabile de bătrînețe sau pentru cazurile de pierdere a capacității de muncă, desființarea taxelor școlare pentru copii și acordarea de manuale în mod gratuit pentru copiii din clasele I—VIII și multe altele.

Grija Partidului Muncitoresc Romîn și a Guvernului Republicii Populare Romîne față de slujitorii școlii nu se oprește numai la asigurarea unor condiții corespunzătoare de trai și de muncă pentru aceștia. Activitatea lor meritorie, nu este numai apreciată și cinstită, ci este și recompensată, atît din punct de vedere moral, cît și material.

Astfel, cadrele didactice care s-au distins printr-o activitate didactico-educativă și obștească recunoscută și îndelungată, prin rezultate merituoase în organizarea învățămîntului și în dezvoltarea bazei sale didactico-materiale, prin elaborarea de lucrări științifice și pedagogice, sau care au adus contribuții valoroase în formarea de noi cadre pentru economia și cultura socialistă, sînt distinse cu ordine și medalii sau cu titluri ale R.P.R.

În anii care au trecut, sute de învățători și profesori au fost distinși cu diferite ordine ale R.P.R., care — pe lîngă satisfacția morală, — atrag după sine și avantaje materiale.

Începînd din anul 1951, înaltul titlu de „Învățător emerit" sau de „Profesor emerit" a fost acordat unui număr de aproape 200 cadre didactice din învățămîntul de cultură generală, profesional, tehnic și superior. Conferirea acestui înalt titlu înseamnă recunoașterea unei îndelungate activități depuse pe tărîmul nobil al instruirii și educării tinerilor generații și acordă purtătorilor lui un binemeritat prestigiu, o cinste deosebită și o indemnizație importantă pe tot timpul vieții acestora.

De asemenea, peste 4 200 membri ai corpului didactic au primit insigna de „Învățător fruntaș" sau de „Profesor fruntaș", care le atrage celor distinși cu acest titlu stima și aprecierea colegilor lor.

Activitatea pozitivă a unor cadre didactice este recompensată nu numai cu decorații și titluri, ci și cu premii, dintre care unele sînt premii speciale ce se acordă anual.

Tot ca o dovadă a prețuirii de care se bucură în statul nostru cei ce muncesc în domeniul învățămîntului o constituie instituirea de către partid și guvern a „Zilei învățătorului" care se sărbătorește în fiecare an la 30 iunie. Este o zi festivă, în care învățătorii și profesorii se bucură de roadele muncii lor, în care se manifestă din plin dragostea și căldura cu care sînt ei înconjurați de organele de partid și de stat, de elevii și de părinții acestora, de întregul

popor. În același timp, acest numeros detașament al intelectualității noastre înfățișează roadele împlinirii datoriei sale patriotice în decursul unui an, își manifestă căldura, dragostea și devotamentul față de Partidul Muncitoresc Romîn, față de conducătorii partidului și statului nostru, față de poporul romîn și de patria socialistă.

Niciodată, în trecut, corpul didactic nu s-a bucurat de atîta grijă, atenție și prețuire, n-a avut o zi a lui și n-a fost înconjurat cu atîta căldură și dragoste ca în zilele noastre. Cel mult, unii dintre învățători și profesori puteau face obiectul speculațiilor electorale ale politicienilor burghezo-moșierești sau erau atrași pentru satisfacerea intereselor înguste ale diferitelor grupuri aparținînd clasei exploatatoare. În privința nevoilor lor vitale, în locul unei retribuții corespunzătoare, regimul burghezo-moșieresc le asigura curbe de sacrificiu, în locul unor posturi sigure, șomaj, în locul unor condiții onorabile de trai și de muncă — dezinteres total.

În prezent, toate cadrele didactice din patria noastră urmează cu încredere Partidul Muncitoresc Romîn și acordă întreaga prețuire politicii sale puse în slujba intereselor fundamentale ale poporului și prosperității patriei, participînd cu tot entuziasmul la marea operă de desăvîrșire a construcției socialiste și de trecere la comunism.

НЕПРЕРЫВНОЕ УЛУЧШЕНИЕ УСЛОВИЙ ЖИЗНИ И ТРУДА НАШИХ УЧИТЕЛЕЙ

(Р е з ю м е)

В данной статье автор останавливается на мероприятиях РРП по развитию образования в нашей стране. Народно-демократический сторой создал благоприятные условия для соответствующего проведения учебно-воспитательной работы в школе, для расширения политического и идеологического кругозора, для дальнейшего усовершенствования педагогического мастерства.

Партия и правительство уделяли большое внимание непрерывному обогащению методических и специальных знаний, повышению педагогического мастерства. Система усовершенствования учителей непрерывно улучшалась, обогащаясь интересными и эффективными формами методической работы. Система дидактических ступеней — введенная в 1959 году — явилась новым толчком в процессе усовершенствования учителей, сочетая личные интересы учителей с интересами школы, образования.

В заключительной части статьи упоминаются решения РРП и Совета Министров РНР об улучшении условий жизни и труда наших учителей; здесь же говорится о почетных званиях „заслуженного учителя", „заслуженного преподавателя" и о медалях, которыми награждаются учителя, преподаватели и работники в области образования.

L'AMÉLIORATION CONTINUELLE DES CONDITIONS DE TRAVAIL ET DE VIE DES ENSEIGNANTS

(R é s u m é)

L'auteur montre les mesures prises par le Parti Ouvrier Roumain pour le développement de l'enseignement dans notre pays. L'article mentionne les conditions créées par le régime démocrate-populaire aux enseignants, afin d'assurer le bon déroulement de leur

activité instructive-éducative à l'école, l'élargissement de leur horizon politique et idéologique, le perfectionnement continuel de la maîtrise pédagogique et de spécialité. Ces objectifs sont en permanence au premier plan de l'attention de notre Parti et de notre Etat.

Le système de perfectionnement des enseignants a été continuellement amélioré et complété, et à présent il comprend des formes intéressantes et efficaces d'activité méthodique. Le système des grades didactiques — introduit en 1959 — a donné une nouvelle impulsion au travail de perfectionnement, les intérêts personnels étant mis en concordance avec les intérêts de l'école.

On montre aussi les soucis dont sont entourés les membres du corps didactique, les différentes décisions du P.O.R. et du Conseil des Ministres de la R.P.R., relatives à l'amélioration des conditions de travail et de vie des enseignants et l'on souligne le fait que l'activité positive des instituteurs et des professeurs est récompensée par des décorations, par des prix et par les titres de „professeur émérite" et „instituteur émérite".

EVER BETTER CONDITIONS OF WORK AND LIFE FOR THE TEACHING STAFF

(Abstract)

The author shows the measures taken by the Rumanian Workers' Party for the development of education in this country, and mentions the conditions created by the people's democratic régime for better instructional-educational activities by the teaching staff in all-grade schools, for widening the latter's political and ideological horizon and improving their special and educational training. These objectives — the author shows — have always been given special consideration by our Party and Government. The higher training system for the teaching staff has made great strides in recent years, comprising now forms of teaching activities that are both interesting and efficient. The teacher's degrees system introduced in 1959, which is also a material incentive, has given a fresh impetus to the action of higher training by teachers, thus harmonizing private interests with collective interests. Mention is also made of the various decrees given by the Party and Government for better conditions of life and work for the teaching staff; moreover, as a reward for special merits, the schoolmasters and teachers are awarded prizes, orders and the title of "merited schoolmaster" or "merited teacher".

DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SPECIAL ȘI A CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE ÎN DOMENIUL DEFECTOLOGIEI

Conf. univ. CONSTANTIN PUFAN

Înțelegerea celor mai actuale probleme ale învățămîntului special din țara noastră este strîns legată de cunoașterea anumitor aspecte ale evoluției acestui învățămînt, de la înființarea sa și pînă în prezent.

Istoricul muncii instructiv-educative dovedește că școlile speciale de surdo-muți de pe teritoriul țării noastre au o vechime mai mare decît celelalte școli pentru deficienți ; școlilor de surdo-muți le urmează cele de nevăzători, de înapoiați mintal etc.

Înființarea acestor școli, cunoscute sub denumirile de „institute", „așezăminte" sau „azile", se datorește în cele mai multe cazuri unor inițiative particulare. Prima școală pentru surdo-muți de pe teritoriul țării noastre a funcționat între anii 1831—1846 la Elisabetopol (actualul oraș Dumbrăveni), din inițiativa unui localnic, care, izbutind să viziteze Parisul, rămăsese impresionat de rezultatele obținute în dezvoltarea vorbirii la surdo-muți, la Institutul de surdo-muți din Paris. Cea de-a doua școală a luat ființă la București, în anul 1863, ca secție în cadrul orfelinatului organizat de către dr. Carol Davila. Pe baza experienței acumulate în această secție s-a înființat școala specială pentru surdo-muți de la Focșani (1895). Cu sprijinul învățătorului Carol Schaffer s-a organizat o școală de surdo-muți și în Timișoara, în anul 1863. Treptat, rețeaua școlilor pentru surdo-muți s-a extins : în 1885 s-a deschis o școală la Arad ; în 1888 una la Cluj, în 1921 școala specială pentru surdo-mute de la București, în 1927 cea pentru surdo-muți de la București, în 1932 cea pentru surdo-muți de la Iași.

Primele încercări din țara noastră referitoare la crearea unui învățămînt pentru nevăzători au fost făcute în anul 1889 la Căldărușani ; prima școală înființată a fost cea de la Cluj (în anul 1900) ; este înființată apoi școala de la Focșani (creată în 1901 și transferată în 1906 la București, în cartierul Vatra Luminoasă) și școala din Timișoara (1904). Pentru fete nevăzătoare s-a înființat o școală la Buzău (1936).

Pentru înapoiații mintali au funcționat: azilul de la Ineu (deschis ca „institut medico-pedagogic", în anul 1900) [1] și azilul de la Cluj (1922).

În anul 1939 funcționau pe teritoriul țării noastre 9 școli speciale (pentru surdo-muți, orbi, oligofreni), dar nu existau încă grădinițe pentru nici un fel de deficienți și nici școli pentru hipoacuzici, ambliopi, invalizi motori ș.a.m.d. Principalele mijloace de întreținere pentru școlile speciale existente erau donațiile particulare și taxele suportate de către familiile elevilor; la aceste mijloace se adăugau alocațiile suportate de către stat. În școlile pentru surdo-muți, accentul cădea pe predarea teoretică a cunoștințelor, luîndu-se ca model școlile primare (elementare) pentru auzitori. În școlile pentru nevăzători, deși se urmărea realizarea unei anumite profesionalizări, pe lîngă predarea cunoștințelor, inițierea practică, la fel ca și cea teoretică, se realizau la un nivel cu totul nesatisfăcător. În azilele pentru oligofreni, esențialul consta în acordarea unei asistențe medicale și pedagogice empirice. Totodată, programele școlare (atunci cînd existau), cît și metodele folosite nu erau comune pentru toate școlile de același tip, lipsind preocuparea centrală de a se asigura predarea unui volum de cunoștințe egal și de a se generaliza metodele cele mai bune. Încercările izolate de a realiza efectuarea unor programe unice (de exemplu la Cluj în anul 1923/1924 pentru nevăzători) nu au dus la rezultatele urmărite, din cauză că situația era mult diferită de la o școală la alta: condițiile materiale nu erau aceleași, cadrele didactice erau recrutate, în majoritatea cazurilor, la întîmplare (nedispunînd de același nivel de pregătire și nici de același atașament față de munca din școlile speciale) ș.a.m.d. Numărul copiilor școlarizați constituia o cifră infimă față de totalul copiilor din această categorie. După absolvirea școlii, nimeni nu le garanta găsirea unui loc de muncă. Îndurînd dificultăți mari, chiar și din rîndurile acestora porneau mulți pe calea vagabondajului.

Făcîndu-se tot mai mult simțită necesitatea unor cursuri de îndrumare și perfecționare pentru cadrele didactice din școlile de surdo-muți, nevăzători și oligofreni, în anii 1924—1926 s-au organizat cicluri speciale de lecții, pe lîngă Facultatea de litere și filozofie a Universității din Cluj, iar în 1938/1940 pe lîngă Facultatea de litere și filozofie a Universității din București.

Printre cadrele didactice care s-au remarcat în învățămîntul nostru special, în perioada dintre cele două războaie mondiale, îi găsim pe: Gh. Atanasiu, Ion Chiorănescu, P. Cornea, Gh. Halarevici, Lidia Petrescu, Dimitrie Rusceac (Rusticeanu), Ion V. Tasu, C. P. Timofte ș.a. [2].

Experiența acumulată de către ei, manualele școlare editate, cît și celelalte lucrări de specialitate pe care le-au elaborat, au constituit încercări meritorii de muncă științifică.

★

[1] Acest institut a funcționat pînă în anul 1960, cînd a fost transformat în școală profesională.

[2] Din bibliografia de specialitate elaborată în această perioadă fac parte: *Gh. Atanasiu* — „Învățămîntul surdo-muților", Timișoara, 1933; *George Halarevici* — „Din lumea orbilor. Studiu tiflopedagogic cu 49 ilustrații", București, 1919; *Ion V. Tasu* — „Cîteva cuvinte despre orbi (cultură, educație, propuneri)", București, 1913; *C. P. Timofte* — „Istoria surdo-muțeniei în Romînia. Aspect medical, social și psiho-pedagogic", Iași, 1942 ș.a.

Pe baza Decretului nr. 175 pentru reforma învățămîntului se prevedea, că „Se vor organiza școli speciale pentru acei elevi, care sînt în imposibilitate de a urma școlaritatea în mod normal, ca : orbi, surdo-muți etc.[3] Astfel că în 1953/1954 s-au înființat școlile de cultură generală pentru surdo-muți de la Buzău și Brăila, școala ajutătoare de la Galați, școlile speciale de cultură generală pentru hipoacuzici de la Craiova, Mediaș, Vaslui ș.a.m.d. Începînd cu anul școlar 1951/1952, a luat ființă învățămîntul profesional special. Din rîndul instituțiilor cu acest profil citām : școala profesională specială mixtă pentru surdo-muți de la București (înființată în 1951/1952), cea de la Cluj (1951/1952), Craiova (1957/1958), Timișoara (1951/1952) ; școala profesională pentru fete nevăzătoare din Arad (1951/1952) și cea pentru băieți nevăzători din București (1951/1952), căminul atelier mixt din Dumbrăveni (1957/1958), școlile pentru oligofreni de la Apalina (1958/1959), Bistrița-Horezu (1960/1961), Huși (1962/1963), Suici-Argeș (1963/1964), școlile pentru invalizi motori de la Bistrița-Cluj, Brăila, București, Galați, Oradea.

În prezent, din rețeaua învățămîntului special, care aparține Ministerului Învățămîntului, fac parte : grădinițele de copii deficienți, școlile speciale de cultură generală, centrele logopedice școlare și regionale ; din rețeaua Ministerului Sănătății și Prevederilor Sociale, fac parte școlile profesionale (pentru toate categoriile de deficienți), căminele școală (pentru cazurile de imbecilitate ușoară), căminele spital (pentru oligofrenii din categoriile imbecili gravi și idioți). Reorganizarea „căminelor pentru copiii infirmi recuperabili și nerecuperabili" prin trecerea la înființarea de „cămine de copii pentru infirmi" a constituit o măsură importantă pentru școlarizarea copiilor deficienți rămași fără părinți, cît și pentru cei lipsiți de posibilitatea de a fi crescuți în familie [4].

Ca urmare a condițiilor create de statul nostru democrat-popular, au fost luate diferite măsuri pentru buna desfășurare a muncii din aceste școli. Un pas important în această privință l-a constituit organizarea Serviciului de școli speciale în cadrul Direcției generale a învățămîntului de cultură generală din Ministerul Învățămîntului și organizarea Direcției asistenței sociale în cadrul Direcției generale de prevederi sociale din Ministerul Sănătății și Prevederilor Sociale. Cu ajutorul acestor forme de conducere și centralizare a preocupărilor s-a trecut la : înzestrarea școlilor cu inventarul necesar, înființarea atelierelor școlare, organizarea de cursuri pentru specializarea și perfecționarea cadrelor didactice, încadrarea școlilor speciale cu personal didactic calificat, organizarea consfătuirilor periodice ale cadrelor didactice din învățămîntul special, întocmirea de planuri și programe cu un conținut realist-științific, tipărirea de manuale școlare [5] ș.a.m.d.

---

[3] Monitorul Oficial din 3 august 1948, partea I, cap. II, secția a II-a, articolul VII, pag. 6323.

[4] Înființarea acestor cămine este prevăzută prin H.C.M. nr. 809 „Cu privire la ocrotirea copiilor rămași fără părinți sau lipsiți de posibilitatea de a fi crescuți în familie", publicată în Colecția de Hotărîri și dispoziții ale Consiliului de Miniștri al R.P.R., nr. 32/4 iunie 1954. Problema este reglementată de către Ministerul Sănătății și Prevederilor Sociale, împreună cu Ministerul Învățămîntului.

[5] În perioada 1951—1963 au fost tipărite 28 titluri de manuale pentru școlile speciale care aparțin de Ministerul Învățămîntului și 46 de titluri pentru cele care aparțin de Ministerul Sănătății și Prevederilor Sociale.

Înființarea la Cluj a unui sector de defectologie în cadrul filialei Institutului de științe pedagogice (1955) și, în anul 1962, a Sectorului de defectologie din cadrul Institutului de științe pedagogice din București, a secției de defectologie de la Facultatea de istorie și filozofie a Universității Babeș-Bolyai din Cluj (1961/1962), constituie măsuri concrete care fac să se întrezărească de pe acum perspectiva unor realizări tot mai mari în cercetarea științifică și în activitatea instructiv-educativă cu deficienții.

În anii puterii populare, rețeaua de instituții pentru școlarizarea deficienților s-a dezvoltat în mod treptat, o dată cu dezvoltarea învățământului de masă. Comparînd situația existentă în 1938/1939 cu cea din 1962/1963, găsim următoarele date cifrice, care pot fi considerate semnificative prin însăși evoluția lor. [6]

Învățământul preșcolar

Componența	Anul școlar 1938/1939		Anul școlar 1962/1963	
	Cifra totală	Învățământ special	Cifra totală	Învățământ special
Grădinițe	1 577	—	7 615	8
Copii înscriși	90 787	—	374 079	270
Educatoare	1 819	—	13 243	39

Învățământul de cultură generală

Componența	Anul școlar 1938/1939		Anul școlar 1962/1963	
	Cifra totală	Învățământ special	Cifra totală	Învățământ special
Școli	13 865	9	15 496	42
Elevi înscriși	1 604 481	1 400	3 028 047	7 348
Cadre didactice	45 359	180	119 065	1 155

Organizarea actuală a învățământului special din țara noastră are la bază strînsa legătură dintre teorie și practică, dintre școală și viață. În vederea acestui scop s-au înființat ateliere, dotate cu inventarul necesar, unde sub conducerea maiștrilor, elevilor li se formează unele deprinderi utile de muncă. Spre deosebire de activitățile de atelier din școala de cultură generală — care urmăresc să dezvolte la elevi interes pentru anumite îndeletniciri — prin intermediul activităților de atelier din școlile profesionale se contribuie la realizarea calificării profesionale. Printre atelierele pe care le găsim la școlile de surdo-muți de cultură generală sînt cele de : tîmplărie, lăcătușerie, strungărie, croitorie, țesătorie ș.a. ; la școlile de nevăzători : legătorie, împletituri (de lemn, materiale plastice etc.), confecționări de perii ș.a. ; la școlile ajutătoare : tîmplărie, legătorie, cartonaj ș.a.m.d. Există, de asemenea, încercări promițătoare, începînd din acest an școlar, pentru realizarea trecerii de la învățământul de cultură generală la cel profesional, în cadrul școlii speciale de cultură generală din rețeaua Ministerului Învățământului [7].

[6] Cifrele referitoare la situația generală a învățământului au fost luate de noi din „Anuarul Statistic al R.P.R. — 1963".

[7] De exemplu, Școala profesională din cadrul celei ajutătoare nr. 7 din București, profilată în prezent pe legătorie (pentru băieți și fete), tîmplărie (pentru băieți) și gospodărie (pentru fete).

Procesul instructiv-educativ din şcolile profesionale izbuteşte să realizeze o împletire eficientă între cunoştinţe şi deprinderi. Elevii se califică în meserii de utilitate socială şi, în acelaşi timp, adecvate posibilităţilor lor. Specializarea din şcolile profesionale pentru deficienţii de auz se face în meseriile de: strungar, lăcătuş, bobinator, instalator tehnico-sanitar, tehnician dentar, turnător, tinichigiu, croitor, zidar, zugrav, parchetar, sobar ş.a. Elevii din şcolile profesionale pentru nevăzători se specializează în confecţionarea de perii, mături, frînghii, coşuri, nasturi, precum şi în: tapiţerie, tricotaj, cartonaj, acordări de piane etc. Ambliopii învaţă aceleaşi meserii ca şi nevăzătorii, avînd totodată posibilităţi de a se specializa în plus în horticultură şi tîmplărie. Debilii mintali se pot specializa în: zidărie, vopsitorie, tinichigerie, forjă, croitorie, ţesătorie de covoare.

Pe lîngă activităţile desfăşurate la clasă şi cele din atelierele şcolare, elevii şcolilor profesionale speciale din ţara noastră efectuează practica în producţie la diferite întreprinderi specializate. Experienţa dovedeşte că ei obţin rezultate bune în timpul acestei practici, iar — ca urmare — multe întreprinderi propun absolvenţilor şcolilor profesionale speciale să se angajeze acolo în producţie, în specialitatea pentru care au efectuat practica. În corespondenţa purtată de întreprinderi cu conducerile unor şcoli speciale, găsim adesea referiri elogiative asupra felului în care elevii s-au achitat de sarcinile care le-au revenit. De exemplu, Întreprinderea regională Electrometal din Timişoara a făcut următoarea remarcă: „Cu ocazia efectuării practicii la întreprinderea noastră de către elevii dv. aparţinînd secţiei de galvano-stegie, vă informăm că am fost mulţumiţi de comportarea lor în timpul practicii, aducîndu-ne un real ajutor în munca noastră“ [8].

Lucrările realizate de elevi în cadrul atelierelor şcolare sînt apreciate de către întreprinderile beneficiare. Astfel, într-o adresă trimisă aceleiaşi şcoli, din partea conducerii unor întreprinderi din Timişoara, se menţionează sprijinul acordat de către colectivul de elevi la realizarea planului de producţie. Conducerea întreprinderii respective a scos în evidenţa felul în care au fost întocmite lucrările de către elevi: „De foarte bună calitate, executate ireproşabil şi conform planşelor noastre, acestea au corespuns întru totul scopului pentru care au fost comandate“ [9].

Fiind încadraţi în producţie, majoritatea absolvenţilor şcolilor profesionale speciale reuşesc să se achite în mod competent de sarcinile care le revin la locul de muncă. Lucrările executate de ei nu sînt inferioare celor ale absolvenţilor şcolilor profesionale de masă. Chiar şi absolvenţii şcolilor speciale pentru oligrofeni reuşesc adesea să obţină rezultate atît de bune în muncă, încît să nu se observe „că ei au fost pregătiţi în condiţii speciale“ [10].

Datorită grijii care li se acordă, cea mai mare parte dintre persoanele deficiente din ţara noastră îşi însuşesc cunoştinţe de cultură generală, îşi formează o anumită calificare practică şi se remarcă, prin rezultate bune, în spe-

[8] Extras din adresa nr. 1349/5 iulie 1963, trimisă de către Intreprinderea regională Electrometal din Timişoara la Şcoala profesională specială nr. 2 din localitate.

[9] Extras din adresa nr. 1490/25 aprilie 1963, trimisă de Întreprinderea de construcţii a regiunii Banat din Timişoara la şcoala citată.

[10] Din informarea trimisă de către Oficiul de prevederi sociale al Sfatului popular al regiunii Ploieşti, la Ministerul Sănătăţii şi Prevederilor Sociale, cu adresa nr. 707/9 aprilie 1964.

cialitatea aleasă. Beneficiind de dreptul la învățătură și muncă, — în limita posibilităților individuale de a fi recuperați — mulți deficienți (îndeosebi dintre cei senzoriali) pot ajunge pînă la cel mai înalt grad de calificare. Există exemple de nevăzători și de surdo-vorbitori care învață sau care au devenit deja absolvenți ai unor institute de învățămînt superior. Întreprinderile noastre socialiste nu-și precupețesc eforturile pentru a oferi ele însele condiții optime pentru toți muncitorii, ca atare și pentru cei deficienți ; o ilustrare a acestor condiții o reprezintă însuși ajutorul care li se dă pentru a-și continua studiile și a urca pe o treaptă mai înaltă a calificării și a randamentului în muncă.

Conducerile întreprinderilor relatează, pe bună dreptate, cu respect și legitimă mîndrie, despre muncitorii care s-au evidențiat prin exemplul personal, la locul de producție. Este cazul surdo-vorbitorului M. P., de la Întreprinderea „Metalurgica" din orașul Cluj, caracterizat în felul următor de către directoarea acestei unități productive : „A muncit la noi tînărul tinichigiu M. P. ; își iubea nespus de mult meseria și, în aceeași măsură, învățătura. Trecînd peste infirmitatea lui, a urmat cursurile Facultății de mașini și unelte din cadrul Institutului politehnic și azi este inginer și încă unul foarte priceput" [11].

Numeroși deficienți de auz lucrează în prezent la : Uzinele „Griviția Roșie", „Semănătoarea" (București), „Tractorul", „Rulmentul" (Brașov), „Electroputere" (Craiova), „Energia" (Constanța), la „Întreprinderea de metalurgie și utilaje" din Medgidia, la „Întreprinderea de reparații auto nr. 8" din Craiova, la „Întreprinderea de mașini și transporturi forestiere" din Sebeș, la „Fabrica de confecții București", și la multe altele.

O mare parte dintre nevăzători lucrează în cadrul cooperativelor aparținînd de UCECOM ; alții lucrează ca maseuri în stațiunile balneare (Călimănești, Govora, Eforie, Mangalia), ca muncitori sau funcționari în întreprinderi industriale, în instituții de stat ș.a.m.d.

Un început promițător pentru repartizări ulterioare în producție îl constituie rezultatele bune obținute recent de către nevăzătorii de la întreprinderi industriale, ca : „I. S. Stăruința", „Poligrafică nr. 5", „Fabrica Fraga" ș.a. din București.

Surzii și surdo-muții din țara noastră sînt organizați în „Asociația surzilor" (înființată în luna iunie 1953), iar persoanele lipsite de vedere în „Asociația nevăzătorilor" (înființată în aprilie 1955). Aceste asociații au filiale în toate regiunile țării și grupe de membri în diferite unități productive [12]. Fiecare dintre aceste asociații are organe de presă proprii, specializate. Sub îngrijirea Consiliului central al Asociației surzilor din R.P.R. apare ziarul „Viața noastră", care în prezent se află în cel de-al VIII-lea an de la publicarea primului număr ; sub îngrijirea Consiliului central al Asociației nevăzători-

[11] Exemplul a fost preluat din articolul — Din activitatea grupelor — Cluj, publicat în ziarul „Viața noastră", organ al Consiliului Central al Asociației surzilor din R.P.R., anul VII, nr. 32 din octombrie 1963.

[12] Fiecare grupă este alcătuită din minimum trei persoane.

lor din R.P.R. apare revista „Viața nouă“ [13] (primul număr a apărut în luna aprilie 1955). Asociația nevăzătorilor mai editează „Caiet lunar de șah“ și „Caiet lunar de muzică“.

Statul nostru alocă sume importante pentru asigurarea condițiilor necesare învățămîntului special. Astfel, pentru școlarizarea și culturalizarea deficienților de auz a fost repartizată în 1964 suma de 16 000 000 lei, iar subvențiile pentru activitatea Asociației nevăzătorilor din R.P.R. pe anul în curs se cifrează la suma de 5 507 484 lei, ș.a.m.d.

★

O dată cu predarea cunoștințelor de cultură generală, cu inițierea și calificarea într-o anumită meserie a viitorilor absolvenți, în școlile speciale se desfășoară o bogată activitate artistică și sportivă, în funcție de posibilitățile individuale ale elevilor și de specificul deficienței lor. Alături de îndrumările date de către profesori în cadrul orelor de dirigenție, de vizionarea unor filme, spectacole de teatru, de efectuarea unor vizite, excursii etc., la cultivarea interesului pentru activitățile artistice aduc o contribuție importantă lecțiile de desen, modelaj (iar la nevăzători, pe lîngă acestea, lecțiile de muzică), împreună cu cunoștințele teoretice și îndeletnicirile practice care se predau în școală.

În scopul dezvoltării interesului pentru sport, elevii primesc sprijin, atît din partea activităților școlare, cît și din partea celor extrașcolare. Nevăzătorii manifestă preferințe pentru atletică ușoară, gimnastică, înot, canotaj, șah, popice ș.a. În ultimul timp, unii nevăzători au dovedit că gama sporturilor accesibile lor poate cuprinde și haltere, tandem și alte activități sportive. Surzii și surdo-muții beneficiază de întreaga gamă a sporturilor folosite și de auzitori. Celelalte categorii de deficienți practică sporturi adecvate dezvoltării lor individuale; la mulți dintre aceștia, sportul, în ansamblu, dar mai ales gimnastica, alături de rolul recreativ și de întărire a organismului, deține rolul curativ.

Elevii școlilor speciale (îndeosebi deficienții de auz și cei de văz), izbutesc să-și formeze o pregătire artistică de înalt nivel; dovadă, unele concursuri la care s-au prezentat împreună cu cei de la școlile de masă, obținînd anumite distincții. De exemplu, la concursul cultural-artistic interșcolar, organizat de C. C. al U.T.M. și de Secția de învățămînt a Sfatului Popular al Capitalei, la faza raională (din 22 martie 1964), Școala profesională specială nr. 5 de nevăzători s-a prezentat cu șase formații: cor, orchestră, soliști instrumentiști, soliști vocali, brigadă de agitație și soliști dansatori. Ei au obținut un succes deosebit, acordîndu-li-se șase premii I la: orchestră, cor cu orchestră, soliști instrumentiști (pentru clarinet, acordeon, ocarină [14], fluier), un premiu al II-lea (solist vocal) și două premii al III-lea (pentru solist vocal și brigada de agitație)[15]. Toți cei care au obținut premiul I s-au prezentat la concursul cultural-artistic pe Capitală (din 12 aprilie 1964); aici au obținut premiul I la orchestră și premiul II la cor.

[13] Revista „Viața nouă“ dispune de o rețea de numeroși corespondenți voluntari; numărul colaboratorilor văzători la această revistă e de numai 6%.

[14] Ocarina este un instrument de lut, care imită naiul.

[15] Brigada de agitație s-a prezentat la concurs cu tema „Prin școală, la lumină și viață“.

Asociația nevăzătorilor din R.P.R. și Asociația surzilor din R.P.R. se îngrijesc de dezvoltarea activității cultural-artistice în rîndurile membrilor lor[16]. Majoritatea filialelor regionale de surzi posedă ansambluri artistice, alcătuite din colective mari și bine organizate; de exemplu, ansamblul filialei Cluj e compus din 60 de persoane și cuprinde: brigada artistică de agitație, teatru vorbit, recitatori. Din repertoriul formației de teatru vorbit fac parte schițele „Domnul Goe", „Vizita", „C.F.R." de I. L. Caragiale, cît și diferite piese scrise de autori contemporani.

★

Condițiile materiale care au fost asigurate învățămîntului special din țara noastră de către regimul democrat-popular, concepția materialist-dialectică pusă la baza întregii munci, elanul în activitate al cadrelor didactice și de cercetare, au fost principalii factori care au făcut posibilă crearea unui ritm susținut în activitatea științifică. De la reforma învățămîntului și pînă în prezent, specialiștii noștri au publicat peste 300 de studii, articole de informare și popularizare, recenzii și cronici pe diverse teme din domeniul defectologiei. Unele dintre aceste materiale au apărut în culegeri speciale (de exemplu „Probleme de defectologie și psihopatologie", editate sub îngrijirea Institutului de științe pedagogice, filiala Cluj, în anii 1959, 1961 și 1963, comunicări prezentate la sesiunile științifice ale Institutului de științe pedagogice din 1956, 1957 ș.a.). Numeroase articole au fost publicate în Buletinul pedagogic editat de Ministerul Sănătății și Prevederilor Sociale, în Revista de pedagogie, în Revista de psihologie, în Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie ș.a.

Din rîndul autorilor care au publicat materiale pe teme de defectologie fac parte: cadre didactice din învățămîntul special, cercetători de la diferite institute, cadre didactice din învățămîntul superior.

Au fost abordate diferite probleme teoretice și practice privitoare la toate categoriile de deficienți. În atenția specialiștilor noștri au stat: îmbunătățirea procesului de învățămînt (planurile, programele, metodele folosite etc.), legătura dintre școală și viață, specificul dezvoltării psihice la deficienți ș.a.

★

Rezultatele obținute pînă acum în munca instructiv-educativă și de cercetare în probleme de învățămînt special constituie o bază importantă pentru noi realizări. O dată cu continuarea dezvoltării rețelei de școli de cultură generală și profesionale din învățămîntul special, va fi necesar ca pe viitor să ia o mare extindere rețeaua de grădinițe pentru copiii deficienți. Experiența deja obținută pînă în prezent dovedește că — datorită asistenței medicale speciale și aplicării experienței pedagogice, psihologice și logopedice înaintate — copiii deficienți din grădinițe primesc un sprijin eficient pentru dezvoltarea lor pe calea normală: surdo-muții încep să-și formeze și să folosească limbajul

[16] La 30.XII.1963, în cadrul Asociației nevăzătorilor existau: 245 cercuri de lectură (cuprinzînd un număr de 2 987 participanți nevăzători), 6 cercuri literare pentru poezie și proză (cu un total de 145 membri), 11 coruri (totalizînd 403 persoane), 16 orchestre (170 membri), 7 echipe de teatru (101 persoane) ș.a. În bibliotecile pentru nevăzători din R.P.R. existau 6 297 volume în braille.

cuvintelor, nevăzătorii sînt inițiați în orientarea spațială, deficienții motori și mintali sînt sprijiniți în dezvoltarea fizică și psihică ș.a.m.d. [17].

Realizările învățămîntului nostru special din ultimele două decenii au creat condițiile necesare pentru lărgirea cercetării științifice de specialitate, în așa fel încît ea să poată cuprinde mai bine problemele dezvoltării psihice ale deficienților și cele ale muncii instructiv-educative desfășurate cu aceștia. Rezultă, însă, că asigurarea legăturii dintre diferitele etape ale învățămîntului special (grădinița, școala de cultură generală, școala profesională și tehnică) va trebui să constituie o preocupare permanentă pentru specialiștii defectologi. Antrenarea la munca de cercetare și colaborare în probleme comune a specialiștilor cu diferite profile de specializare (medici, pedagogi, psihologi, logopezi, tehnicieni etc.) va favoriza întocmirea unor lucrări privind cele mai actuale probleme teoretice și practice referitoare la deficienți.

Considerăm, de asemenea, important să se valorifice, într-o măsură mai mare, experiența metodico-pedagogică a școlilor noastre speciale, cît și inovațiile și invențiile tehnice realizate de către defectologii romîni.

Treptat unele dintre școlile speciale, îndeosebi din orașele București și Cluj, ar trebui să devină centre experimentale (de exemplu pentru deficienții auditivi, pentru deficienții de văz etc.). Fiind dotate cu un bogat inventar didactic și cu aparatura tehnică necesară, ele ar putea oferi astfel condiții corespunzătoare pentru efectuarea de cercetări experimentale în cadrul școlii și pentru aplicarea unor procedee și metode noi în procesul instructiv-educativ. În funcție de rezultate, procedeele și metodele cele mai bune vor fi introduse și la alte școli. Ne exprimăm convingerea că centrele experimentale se vor dovedi de un real folos, nu numai pentru specialiștii din școlile speciale, din institutele de cercetări și universități, dar și pentru inițierea în activitatea pedagogică și științifică a studenților din ultimii ani de facultate, viitorii specialiști într-un sector sau altul al defectologiei.

Numărul și tipul profesiilor în care se pot specializa elevii deficienți încadrați în școala profesională ar trebui să fie revizuit, iar profilele de specializare trebuie să țină seama de specificul economiei țării noastre, de noile necesități și posibilități de repartizare în muncă a absolvenților acestor școli.

РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ДЕФЕКТОЛОГИИ

(Резюме)

Специальное образование, организованное в нашей стране, существует уже более сто лет. Первые школы были открыты частными лицами, главными материальными средствами существования являясь дарения, плата за обучение, государственные аллокации.

[17] Ideea dezvoltării rețelei grădinițelor speciale, în așa fel încît să poată cuprinde un număr cît mai mare de deficiențe, este îmbrățișată în R.P.R. de majoritatea specialiștilor; în străinătate, aceeași idee își are susținători în rîndul specialiștilor cu diferite orientări. De exemplu în Anglia A. W. Kettlewell; în Franța P. Oleron; în Italia Decio Scuri și S. Valitutti, în U.R.S.S. A. I. Diacicov, M. E. Hvattev, K. D. Korsunskaia, F. F. Rau, M. I. Zemțova, S. A. Zikov ș.a.

В годы народной власти, одновременно с развитием общего образования, развилось и специальное образование ; значительных успехов добилось и научное исследование в области дефектологии.

Благодаря заботе государства были созданы условия для расширения специальных детских садов ; была обеспечена соответствующая связь между этапами специального образования и были созданы экспериментальные исследовательские центры.

В заключительной части автор анализирует перспективы специального образования в нашей стране.

LE DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE DANS LE DOMAINE DE LA DÉFECTOLOGIE

(Résumé)

L'enseignement spécial, organisé sur le territoire de notre pays, a dépassé un centenaire d'existence. Les premières écoles ont été dues à des intitiaves privées ; les principaux moyens de leur entretien étaient les donations, les taxes supportées par les familles des élèves et quelques allocations de la part de l'Etat.

Dans les années du pouvoir populaire, le développement de tout l'enseignement de notre pays, a entrainé aussi le developpement de l'enseignement spécial. Il en est de même pour la recherche scientifique en matière de défectologie, qui a enregistré des progrès importants.

Par les soins de l'Etat, on a créé des conditions pour l'extension du réseau des jardins d'enfants pour déficients, on a assuré la liaison naturelle entre les différentes étapes de l'enseignement spécial (école maternelle, école de culture générale, école professionnelle et technique), on a créé des centres expérimentaux (dans le cadre des écoles de déficients auditifs, visuels etc.), on a élevé à un niveau supérieur la recherche scientifique.

L'auteur de l'article montre les principales réalisations obtenues dans le domaine de la défectologie et les perspectives d'avenir en cette matière.

THE DEVELOPMENT OF EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH IN SPECIAL SCHOOLS FOR HANDICAPPED CHILDREN

(Abstract)

Special education for handicapped children in Rumania is over one hundred years old. The first schools of this type were publicly aided and government supported. Some good progress has been made in special education and research concurrently with the development of all-grade education in the years of people's power. Conditions have thus been created in recent years for expanding the network of kindergartens for handicapped children and ensuring corresponding connections between all levels of special education (kindergartens, elementary and secondary schools, technical and vocational schools), for the setting up of some experimental centres (as part of certain schools for children with ear and eye troubles, etc.), for higher scientific resarch, etc. In conclusion of his article, the author shows the main results obtained in the field of education for handicapped children, and its prospects for the future.

LEGEA ASUPRA INSTRUCȚIUNII DIN ANUL 1864

ILIE POPESCU-TEIUȘAN
Institutul de științe pedagogice

După proclamarea unirii Țărilor Romîne, prin actul de la 24 ianuarie 1859, procesul de formare a statului național a intrat într-o nouă și hotărîtoare etapă : trecerea la o deplină unificare a celor două țări, prin constituirea unui singur *stat*, cu un *guvern*, o *administrație* și o *adunare*.

O dată cu formarea statului unit, se impunea reorganizarea lui pe baze noi, corespunzătoare stadiului de dezvoltare a societății și intensificarea procesului de dotare cu instituții burgheze. În mod deosebit se impunea rezolvarea burgheză a problemei agrare. Era necesar, de asemenea, să se adopte un regim electoral larg, care să asigure burgheziei poziția dominantă în conducerea statului.

Legile votate în acea perioadă — legea agrară, legea electorală, legea pentru organizarea și dezvoltarea armatei, legea comunală, legea instrucțiunii publice etc. — au fost concepute și alcătuite conform intereselor burgheziei. Cu toate limitele lor, au avut un caracter progresist, deoarece au contribuit la consolidarea bazelor noii formațiuni social-economice capitaliste, ce a luat naștere în Romînia [1].

Printre legile decretate în perioada de consolidare a Unirii a fost și *Legea asupra Instrucțiunii* din 25 noiembrie 1864, prima lege școlară cu caracter burghez din Romînia. Ea a însemnat începutul unei noi ordine școlare, cum vom vedea mai departe, cu adînci repercusiuni în dezvoltarea învățămîntului de toate gradele.

La o sută de ani de la decretarea Legii asupra instrucțiunii, în perspectiva acestei lungi perioade din istoria școlii românești, sîntem în măsură să privim critic, atît însemnătatea și valoarea principiilor proclamate de aceasta, din punct de vedere social, cît și lipsurile ei.

★

[1] Vezi Istoria Romîniei, Volumul IV, Editura Academiei R.P.R., 1964, paginile 341, 360 și 395.

Anterior anului 1864, școlile din Țara Românească și din Moldova s-au condus, cu unele modificări pe parcurs, după legiuirile școlare din 1832 și 1835, alcătuite în conformitate cu dispozițiile Regulamentului Organic. Trebuie să observăm însă că cele două legi, foarte asemănătoare între ele, se depărtau substanțial de prevederile corporatiste ale Regulamentului Organic, acordau binefacerile instrucției primare și secundare și păturilor mijlocii ale societății, orășenilor în genere, lăsînd însă fără nici o prevedere instrucția celei mai numeroase clase, țărănimea.

Sătenii nu au așteptat mila stăpînirii, ci, așa cum rezultă din documentele arhivistice mai cunoscute, au angajat învățători pe cheltuiala lor, deschizînd școli. În 1838, în Țara Românească, guvernul domnitorului Alexandru Dimitrie Ghica, luînd act de acest fapt, a înființat școli și în mediul rural. Cu toate lipsurile de care s-au izbit, ele au jucat un mare rol în mobilizarea maselor și în pregătirea revoluției din 1848.

În Moldova, învățătura sătească, înăbușită de o mai grea apăsare feudală, a fost cu totul sporadică. De aceea, de abia după 1850, prin prevederile *Așezămîntului* moldovenesc, se recunoștea necesitatea unui număr limitat de școli sătești, numai cîte una de ocol, adică 63 pentru întreaga țară.

Problema instrucției populare a fost pusă între anii 1831—1848, dar recunoașterea și proclamarea necesității ei, și în genere a întregului învățămînt pe toate treptele lui atît în Țara Românească, cît și în Moldova au fost opera revoluției de la 1848. Deși înăbușită de forțele reacționare dinăuntru și din afară, revoluția din 1848 a accelerat destrămarea feudalismului, a deschis calea economiei capitaliste și a adus schimbări esențiale în baza economică a societății.

Proclamația de la Islaz și *Proiectul de Constituție* pentru Moldova cereau, alături de alte revendicări, învățătură nestingherită pentru toate straturile sociale și pentru ambele sexe, gratuitate și școli de toate gradele pînă la cele mai înalte (universitate), școli speciale cu caracter tehnic.

Proiectul legii instrucției din 1864 a constituit rezultatul colaborării cîtorva bărbați entuziasmați de ideile revoluției din 1848, unii dintre ei chiar participanți la acest memorabil eveniment. De aceea, rămîn cu totul neîntemeiate părerile celor care au vorbit și mai vorbesc că această lege ar fi fost copiată după diferite modele străine [2].

Ne oprim un moment asupra acestui aspect. Cei care au încercat să descopere influențe străine în alcătuirea legii instrucției din 1864 nu au indicat nicăieri modelul concret. El nu există. Gh. Costa-Foru, a cărui lucrare publicată în 1860 — „Studii asupra instrucțiunii publice în unele din statele cele mai înaintate ale Europei" — a servit multe date legiuitorului din 1864, avertiza pe românii asupra primejdiei de a copia legiuirile străine, iar ca raportor al legii din 11 martie 1864, cînd s-a dezbătut proiectul, preciza că legea ce se vota s-a slujit de experiența altora în materie școlară, dar nu a copiat. De asemenea, în raportul înaintat domnitorului la întoarcerea din călătoria întreprinsă scria : „Imitațiunea exclusivă și servilă a instituțiilor cutărui sau cutărui stat ar tinde spre tăgăduirea chiar a ființei noastre". V. Boerescu,

[2] Istoria României, vol. IV, p. 694.

autorul anteproiectului, raportează în 1863 Consiliului superior al instrucției, din însărcinarea căruia redactase lucrarea, că s-a ferit de modelele străine.

Cuprinsul legii asupra instrucției din 25 noiembrie 1864 a rezultat din contopirea mai multor proiecte anterioare, cel dintîi din 1860. Principiile și chiar unele prevederi mai de amănunt au făcut obiectul unor dezbateri anterioare din partea oamenilor de școală și de stat.

Am văzut de ce idei era animat Gh. Costa-Foru după înapoierea lui din apus, unde vizitase școlile din țările germanice, din Franța și din Elveția. Părerea lui a fost și a lui I. Heliade și a Eforiei școlare de la București, care în 1861 era condusă de P. Poenaru, I. Heliade, Simion Marcovici și I. Zalomit, atunci cînd acorda lui I. C. Massim, cunoscutul filolog, participant la revoluția din 1848, cheltuieli de drum pentru a vizita principalele instituții școlare din Europa, pentru a cunoaște sistemele de învățămînt ce ar fi putut să ne ajute la organizarea cît mai bună a școlilor noastre [3].

În Moldova, călătorii de studii cu scopuri școlare au întreprins Al. Teriachiu, în 1851, ca să studieze școlile din Prusia, și August Treboniu Laurian, în 1855.

Așadar, trebuințele proprii îi împingeau pe romîni să cunoască experiența altora și trebuie să subliniem că nevoile culturale, datorită transformărilor ce se operau pe plan social-economic în această perioadă, nu erau mai puțin simțite decît cele de alt ordin. În special după intrarea în vigoare a hotărîrilor Congresului din Paris (1856), cînd mișcarea unionistă a dat avînt proiectelor de îmbunătățire a diferitelor sectoare de activitate în cele două Principate, mulți bărbați cu idei înaintate au formulat proiecte și planuri de completare și de ameliorare a sistemului de învățămînt. Printre aceștia au fost Alexe Marin, redactorul revistei „Muzeul național" (1857—1860) și August Treboniu Laurian, redactorul revistei „Instrucțiunea Publică" (1859—1861). Ei cereau învățătură pentru toate clasele sociale, instrucție primară generalizată și promovarea învățămîntului tehnic-profesional, ridicarea tuturor gradelor de învățămînt la nivelul cerințelor moderne ale vieții. O asemenea cerință formula în termeni clari și mesajul domnesc din 6 decembrie 1859 către Adunarea generală a deputaților.

Legea școlară din 1864 s-a înfăptuit în timpul domniei lui Alexandru Ioan Cuza, o dată cu celelalte legiuiri burgheze din acest timp. Principiile ei generale însă au fost enunțate în deceniile de renaștere națională, în prima jumătate a secolului al XIX-lea. Amintim printre aceste principii pe acela al obligativității, pe acela al egalității la învățătură pentru ambele sexe, al gratuității, cerute prin numeroase proiecte, proclamații sau rapoarte oficiale. Făuritorii legii au fost dintre oamenii luminați care au jucat un rol de seamă în acele decenii: Petrache Poenaru, Mihail Kogălniceanu, August Treboniu Laurian, Aron Florian, la care trebuie să adăugăm pe cei mai tîrziu veniți alături de înaintași: Vasile Boerescu, Carol Davila, Gh. Costa-Foru și D. Bolintineanu.

[3] Arhivele Statului București, fond. Ministerul Instrucției Publice, Țara Romînească, ds. 3157/1858, f. 1150.

La început au fost întocmite pe rînd mai multe anteproiecte : două anteproiecte în anul 1860 și un proiect mai cuprinzător în 1863. Acesta a făcut obiectul unei dezbateri destul de aprinse în Adunarea deputaților, în luna martie 1864, în urma căreia proiectul a fost votat, dar el nu a devenit lege decît după o revizuire în sînul Consiliului de Stat, în vara anului 1864. Legea a fost sancționată și promulgată de domnitor la 25 noiembrie 1864.

Principiul fundamental al noii legi a fost obligativitatea școlară. Formal, ea a fost cerută pentru prima dată în Comisia Centrală de la Focșani, în 1859, o dată cu cel de-al doilea principiu de bază, acela al gratuității instrucției elementare. La această dată, obligativitatea școlară nu fusese cuprinsă decît în legiuirile școlare ale cîtorva țări din Europa și a două state din Statele Unite ale Americii, Massachusetts (1852) și New-York (1853).

În Europa, țările cu cel mai vechi regim de obligativitate școlară au fost țările scandinavice și țările germane, în care însă proclamarea obligativității școlare era condiționată de îndeplinirea anumitor obligații religioase [4].

Urmărind scopuri propagandistice și de consolidare a politicii absolutismului, stăpînirea austriacă din Transilvania a introdus pe cale de decret obligativitatea școlară în anul 1857. Măsura a fost consfințită, după crearea dualismului austro-ungar, prin legea XXXVIII din anul 1868.

În Italia, deși proclamată în anul 1859, obligativitatea școlară nu s-a realizat decît mai tîrziu, în 1877. În Franța, către școala căreia se îndreptau cu precădere privirile romînilor pe atunci, obligativitatea instrucției elementare nu a fost recunoscută decît prin legea din 28 martie 1882 (Jules Ferry). Ea a fost, după cum se știe, cerută încă din timpul Convenției și sprijinită de Danton ; a fost respinsă de cercurile clericale în 1833, cu ocazia discutării legii lui Guizot, cerută din nou în februarie 1848, în timpul ministeriatului lui Carnot. În 1865, Duruy a încercat și el, fără succes, să obțină un decret în această problemă. Anglia nu a avut o lege în care să fie recunoscută obligativitatea școlară decît în 1870, Scoția decît în 1872, Elveția numai în 1874 prin Constituția federală, deși ea fusese recunoscută în unele cantoane. Dintre țările vecine, Bulgaria a înscris acest principiu în 1879, iar Serbia în 1882.

În ce privește gratuitatea învățămîntului elementar, ea a fost recunoscută, în general, o dată cu proclamarea obligativității. În Franța, a fost inclusă prin legea din *1881*, în urma acțiunii *Ligii învățămîntului*, organizație de propagandă în favoarea instrucției populare. Primele state care au acordat gratuitatea au fost Italia, Norvegia, Elveția, Statele Unite, Austria, Danemarca, Prusia și Anglia.

Cum vedem, Romînia a fost printre primele țări care au introdus obligativitatea și gratuitatea școlară. Explicația trebuie căutată în evenimentele politico-sociale ce au avut loc în anii de după înfăptuirea Unirii.

Participarea entuziastă a maselor la realizarea actului Unirii, ca și căldura cu care intelectualitatea înaintată a îmbrățișat ideile revoluției de la 1848 privitoare la școală, au făcut ca obligativitatea și gratuitatea instrucției

[4] În Prusia, încă din 1863, o lege școlară declară obligatorie frecvența copiilor în școlile primare. Alte legi ulterioare, în 1794 și apoi în 1819, au întărit și mai mult regimul obligativității școlare din această țară.

elementare să devină problema numărul unu a reformei școlare din 1864. Marea masă a poporului din sate și orașe manifestase interes pentru învățătura de carte. În ciuda primejdiei ce amenința această năzuință, primejdie exprimată în uneltirile reacțiunii conservatoare împotriva rezolvării democratice a chestiunii agrare, legiuitorul — respectiv Consiliul superior al instrucției din care făceau parte oamenii pe care i-am amintit — a înscris obligativitatea și gratuitatea ca principii fundamentale ale reformei, ca mijloace de ridicare a instrucției primare la nivelul nevoilor social-economice ale noului stat.

Observăm deci că aceste două principii de bază ale legii școlare din 1864 au fost cerute și s-au impus din motive de ordin social și nu din scopuri de natură religioasă.

Din acest punct de vedere, îndeosebi, trebuie să apreciem astăzi însemnătatea legiuirii din 1864 și să cinstim amintirea acelor bărbați luminați în frunte cu domnitorul Alexandru Ioan Cuza, care și-au adus contribuția lor la alcătuirea acestei legi. Ei nu au așteptat ca țări mai înaintate economic și cultural să introducă în legislația lor școlară principiul răspunderii părinților sau a patronilor pentru frecventarea regulată a copiilor în școli, sau principiul gratuității, ca o sarcină a statului de a pune la dispoziția copiilor de vîrstă școlară institute de instrucție elementară. Într-un moment crucial al istoriei noastre, chiar și fără o bază materială asigurată, au înscris în noua lege aceste două principii recunoscute astăzi pe tot globul ca principii de temelie ale învățămîntului. Pe de altă parte, ei nu au pus obligativitatea școlară sub semnul vreunei obligații religioase, ca în statele de care am amintit, ci au dat acestei obligații civile a părinților o motivare socială, fără nici o legătură cu vreo îndatorire bisericească.

Reforma școlară din 1864, mergînd pe urmele legiuirilor din 1832 în Țara Romînească și din 1835 în Moldova, a rupt școala de sub tutela bisericii, a făcut din ea o instituție civilă, a pus începuturile învățămîntului laic, ale unui învățămînt de stat. Acesta este un alt aspect profund progresist al legii instrucției din 1864. Unii termeni de circulație europeană în materie școlară întîlniți în textul legii au putut fi introduși, dar prezența lor nu dovedește altceva decît grija legiuitorului de a da noii legi o factură modernă și o terminologie care să o facă înțeleasă în alte țări, unde tineri romîni, absolvenți ai școlilor noastre, își continuau studiile pe cont propriu sau cu ajutorul burselor expres recunoscute în cuprinsul legii.

Dar mai sînt și alte aspecte ale legii instrucției din 1864, care au marcat un mare progres în dezvoltarea învățămîntului de la noi, depășind chiar legiuiri din țări cu o veche tradiție culturală. Printre acestea, amintim în primul rînd recunoașterea învățămîntului unic în școlile de la sat și de la oraș. Reforma școlară din 1864 a proclamat școala unică pentru întregul popor. Școlilor de la sat și de la oraș li s-a prescris același plan de învățămînt, făcînd să înceteze deosebirile ce existau mai înainte între ele din punct de vedere al conținutului materiilor de învățămînt. Singura deosebire rămînea diferența în anii de studii — cu un an mai mult în școlile rurale — pentru a face față situației în care în școlile de la sat preda un singur învățător, în vreme ce în cele din orașe predau doi învățători.

Instrucția primară obligatorie în școlile sătești și de la oraș, în școlile de fete și de băieți, cuprindea : citirea și scrierea, catechismul, noțiuni de

igienă, de gramatică, de geografie, de istoria țării, de drept administrativ, cele patru operații de aritmetică, sistema legală a măsurilor și greutăților.

Vîrsta de la care copiii erau obligați să frecventeze școala a rămas aceeași; aceleași drepturi erau acordate absolvenților celor două categorii de școli.

Mai existau încă țări în Europa, în această perioadă, care păstrau în sistemul lor de învățămînt școli puse numai la dispoziția copiilor aristocrației, chipurile în virtutea drepturilor moștenite, deci un învățămînt de castă. La noi, Legea instrucției din 1864, fiind o lege cu caracter burghez, legiferează un învățămînt de clasă, care nu recunoaște decît o singură școală publică, decît un singur sistem de instrucție, în care toți copiii de pe întinsul țării trebuiau să învețe aceleași cunoștințe și să deprindă aceleași abilități, restricțiunile izvorînd însă din condițiile materiale ale părinților. Nu trecuseră încă o sută de ani de la reforma școlară din timpul domniei lui Alexandru Ipsilante, care interzicea cu totul accesul copiilor de săteni în școlile create de această reformă; trecuseră numai treizeci și doi de ani de la legiuirea școlară din 1832, care organiza școlile de prin orașe, dar nu pomenea nimic despre școlile sătenilor. *Legea școlară din 1864 a legiferat la noi pentru prima dată instrucția populară.*

Să amintim, în al doilea rînd, proclamarea principiului egalității sexelor la învățătură. Legea dispunea înființarea școlilor primare de fete la orașe și la sate în același număr ca al școlilor de băieți, în comunele mai mici admițîndu-se, pentru înlesnire, și școli mixte. Același lucru se dispunea pentru școlile secundare de fete: în toate orașele unde se aflau sau se înființau școli secundare de băieți, aveau să se înființeze și să se organizeze — cu o diferență de ani de studii — școli secundare de fete.

În Franța, ideile înaintate ale lui Condorcet sau ale socialiștilor utopiști despre dreptul și capacitatea la învățătură a fetelor s-au lovit decenii întregi de reacțiunea clericală; numai în 1867 se constituia o *Asociație pentru învățămîntul secundar al fetelor*, inițiativă considerată ca cea dintîi manifestare hotărîtoare pe linia unui învățămînt mai înalt pentru fete. La noi, legea din 1864 făcea loc școlilor secundare de fete în rîndul celorlalte școli publice de instrucție medie, păstrînd totuși unele diferențe de ani de studii și de conținut, dar creînd condițiile accesului femeilor în învățămîntul superior. Veacuri de superstiție și de practici retrograde au fost astfel dărîmate de această lege. După cum susținea Fourier, într-o societate dată, treapta de emancipare feminină este măsura naturală a treptei de emancipare generală.

Reforma școlară din 1864 a constituit un act hotărîtor pentru emanciparea femeilor de la noi. Douăzeci de ani mai tîrziu, de pe băncile universității au început să iasă primele femei cu titluri academice.

Într-o lucrare recentă [5], am analizat pe larg și alte principii ale legii instrucțiunii din 1864, precum și dispozițiile ei cu caracter administrativ. Aici, ne-am oprit numai la acele principii care au fost în mod deosebit hotărîtoare pentru dezvoltarea întregului învățămînt din țara noastră în deceniile ce au urmat aplicării ei.

[5] Contribuții la Studiul legislației școlare românești. Legea instrucțiunii publice din 1864, Editura didactică și pedagogică, 1963.

Formula liceului unitar la care s-a oprit legea, a putut fi schimbată în 1898, prin adoptarea soluției trifurcării studiilor, menită să dea o mai mare pondere științelor realiste în liceu, prevederile cu privire la pregătirea cadrelor didactice pentru învățămîntul primar și secundar au fost ameliorate prin legile din 1879, 1896 și 1898, dispozițiile date de ea pentru promovarea învățămîntului tehnic-profesional au fost depășite prin măsuri organizatorice mai complexe, la nivelul procesului de perfecționare a științelor și tehnicii, dar principiile pe care le-am enumerat și-au păstrat valoarea lor întreagă de-a lungul timpului.

Codul administrativ școlar conceput de legea instrucției din 1864 a rămas aproape în întregime în proiectele și legiuirile ulterioare. Potrivit acestui cod, învățămîntul a fost împărțit în: primar, secundar și superior, cele trei trepte sprijinindu-se unele pe altele. Școala primară pregătea pentru a doua treaptă de învățămînt, școala secundară, pentru treapta ultimă, adică pentru universitate. Școala primară și secundară nu erau mai puțin de sine stătătoare, absolvenții lor putînd să se înscrie și în școli cu caracter profesional-tehnic sau să îmbrățișeze cariere administrative. Legea sprijinea circulația valorilor, oricine fără nici o discriminare de sex, de religie, de naționalitate sau de stare socială, avînd libertatea să treacă, pe baza meritelor obținute, dintr-o școală de grad inferior într-una de grad superior. Se înțelege, acest drept a rămas pur formal în statul burghezo-moșieresc, în care puterea banului a prevalat totdeauna pe aceea a capacității intelectuale și morale. Cu toate acestea, prin lege s-a întărit influența învățămîntului asupra bazei economice a țării, ca și asupra dezvoltării științelor; învățămîntul a fost un instrument activ pe plan cultural și de democratizare a instituțiilor statului.

Aproape neschimbate au rămas pînă astăzi și prevederile despre organele administrative ale școlilor de toate gradele: directori, decani, rectori, inspectori școlari, consilii școlare pentru școlile primare și secundare, consilii pentru facultăți sau universități; de asemenea, regulile de promovare a școlarilor, drepturile și datoriile cadrelor didactice.

Dar legea instrucției din 1864 a avut și lipsuri, unele din ele frînînd însăși aplicarea ei. Astfel, în timp ce pentru pregătirea cadrelor didactice de învățămînt mediu și superior legea a stabilit înființarea de școli normale superioare pe lîngă universitățile din Iași și București, pentru pregătirea cadrelor de învățămînt primar a preconizat un sistem depășit, împrumutat din practica școlii regulamentare, deși la Iași exista o școală normală de învățători creată în 1856, care putea fi luată drept model pentru rezolvarea acestei probleme.

Legea a organizat învățămîntul profesional și tehnic (industrial, comercial și agricol) numai pentru băieți, lăsînd la o parte cu totul instrucția profesională a fetelor. Aceasta a fost o mare lacună și o știrbire a principiului egalității la învățătură a sexelor. Elementele progresiste din rîndurile intelectualității nu au întîrziat să semnaleze această lacună și cînd, în 1877, au fost înființate primele școli profesionale de fete, ele au întrecut școlile secundare de fete ca număr de eleve care le frecventau.

Legea instrucției din 1864 nu a acordat învățămîntului agricol însemnătatea ce i-ar fi revenit de pe urma aplicării reformei agrare decretate la 14 august 1864. Nu a fost stabilită o corelație între cele două legiuiri, nu s-a luat în considerație că tocmai în acel timp săteanul ar fi avut mai multă

nevoie de luminile învățăturii practice. De aceea, cu totul insuficient a rămas și numărul școlilor agricole prevăzute în textul legii, cu totul absente au fost cunoștințele de economie agricolă în planul de învățământ al școlii primare.

În sfîrșit, legea aceasta nu a fixat salariile membrilor corpului didactic și aceasta le-a produs multe neajunsuri, căci la întocmirea bugetelor anuale se punea totdeauna problema aflării fondurilor cerute de creșterea continuă a învățământului, din care pricină salariile cadrelor didactice rămîneau mereu sub nivelul cerințelor.

★

Legea instrucției din 1864, îmbrățișînd țelurile școlare ale revoluției din 1848, a rupt învățământul romînesc de rînduiala regulamentară, a proclamat instrucția populară și unitatea școlii de la oraș și de la sat, a încredințat statului un mijloc de constrîngere (obligativitatea) pentru părinții care nu apreciau binefacerile învățăturii de carte pentru copiii lor, obligînd în același timp organele administrative să pună la dispoziția tuturor copiilor de vîrstă școlară clădiri, mobilier și material demonstrativ, a prevăzut învățămîntul primar și secundar al fetelor, aproape inexistent pentru fetele din popor în perioada anterioară, a recunoscut necesitatea învățămîntului tehnic-profesional pentru rezolvarea problemelor economice ale țării, iar prin planurile de învățămînt prescrise în chip amănunțit pentru toate gradele de învățămînt (primar, mediu și superior), a pus bazele unui învățămînt laic, corespunzător nivelului științific al timpului. De asemenea, această lege a dat școlii un sistem modern de organizare administrativă. Legile care au înlocuit-o în anii 1890 și 1899, ca și cele de mai tîrziu, au mers pe urmele ei.

Prevederile legii nu au fost însă aduse la îndeplinire de către guvernele burghezo-moșierești care s-au succedat după anul 1866, adică îndată după punerea ei în aplicare, dar încercările ce s-au făcut de acele guverne de a știrbi principiile ei s-au lovit de împotrivirea forțelor progresiste ale societății romînești, în primul rînd de împotrivirea mișcării muncitorești și a reprezentanților intelectualității cu vederi înaintate.

ЗАКОН ОБ ОБРАЗОВАНИИ 1864 ГОДА

(Р е з ю м е)

Исполнилось столетсо дня утверждения первого закона об образовании (1864 г.). В данной статье автор проводит критический анализ этого буржуазного закона. Закон был разработан людьми, которые участвовали в революционном движении 1848 г.; таким образом его общие постановления были отблеском принципов революционных программ и требований 1848 г. Этим положением отрицается тезис некоторых историков о том, что закон 1864 г. был разработан по модели других иностранных законов.

После объединения Румынских государств в 1859 г. необходимость законодательного объединения выдвинула и вопрос об едином школьном законе для всей страны. Было разработано несколько проектов, последний из которых (1863 г) стал Законом об образовании (15-го ноября 1864 г.).

Основными принципами этого закона были: обязательность и бесплатность образования, единый характер сельской и городской школы, равноправие для мальчиков и девочек на всех ступенях начального, среднего и высшего образования, провозглашение лаического характера образования.

Отвечая социально-экономическим требованиям национального государства, в законе было немало прогрессивных идей, но буржуазные правительства, после А. И. Куза, не только не осуществили их, но всячески постарались отгородить образование от широких масс трудового народа.

LA LOI DE 1864, RELATIVE À L'INSTRUCTION

(Résumé)

Il y a cent ans, on a décreté la première loi scolaire de Roumanie, la loi de 1864 relative à l'instruction. A l'occasion du centenaire de cet événement, l'article présente quelques observations critiques, sur l'importance de cette loi.

Elle a été conçue par des hommes qui avaient participé au mouvement révolutionnaire de 1848 et c'est pourquoi elle comprenait, dans ses dispositions générales, les principes énoncés par les programmes et les doléances exprimés lors de la révolution, tant en Valachie qu'en Moldavie. L'auteur de l'article réfute donc la thèse de certains historiens qui soutenaient que la loi de 1864 aurait été copiée d'après des législations scolaires étrangères.

Apres l'union des Principautés Roumaines, en 1859, la necessité de l'unification législative a fait soulever le problème d'une loi scolaire unique pour tout le pays. On a rédigé alors plusieurs projets et le dernier, celui de 1863 a été voté à l'Assemblée Législative en mars 1864 et est devenu ensuite la Loi de l'Instruction du 15 novembre 1864.

Les principes fondamentaux de cette loi étaient: l'enseignement obligatoire et gratuit, l'école primaire unitaire dans les villages et dans les villes, l'égalité de l'apprentissage pour les filles et garçons à tous les degrés de l'instruction primaire, secondaire et universitaire, l'enseignement civil, complètement indépendant à l'égard de toute tutelle ecclésiatistique.

Cette loi répondait aux exigences sociales — économiques de l'Etat national et contenait d'importantes dispositions progressistes ,mais les gouvernements qui se sont succédé après le règne du prince Alexandre Couza n'ont pas appliqué toutes ses dispositions progressistes, les ont limitées et dénaturées et ont entravé l'accès des larges masses populaires à l'enseignement.

THE 1864 EDUCATION ACT

(Abstract)

The article under consideration contains a few critical remarks on the 1864 Education Act on its hundredth anniversary. Of a bourgeois nature, made by some of the 1848 revolutionaries, this incorporated certain general principles first expressed in Wallachia and Moldavia in 1848, which gives the lie to the assertations by some historians that it had been modelled on foreign school legislations.

Following the union of the Rumanian principalities in 1859, it became necessary to have only one law for the now united country. The 1863 bill — one in a long series of bills — was passed by the Legislative Assembly in March 1864, thus becoming the first Education Act (November 1864).

Its underlying principles were as follows: free compulsory education, uniform primary education in town and country, equality of boys and girls at all levels of education (primary, secondary and university), lay education free from any religious or Church influence. Unfortunately, after Prince Alexandru Ion Cuza was deposed, the governments in power failed to carry into effect the progressive principles of the 1864 Education Act — which were in keeping with the economic and social demands of the newly-created national state — and even attempted to disregard them, thus preventing the access to education of the broad people's masses.

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

CU PRIVIRE LA CONŢINUTUL ORELOR DE DIRIGENŢIE PE TEME ETICE ÎN ŞCOALA MEDIE

Discuţia organizată de Revista de pedagogie în legătură cu conţinutul şi desfăşurarea orelor de dirigenţie răspunde uneia din necesităţile cele mai actuale ale muncii educative în şcoala noastră.

Problemele importante ale muncii instructiv-educative din şcoala noastră sînt reflectate sub cele mai diferite aspecte, atît în presa centrală, cît şi în numeroase studii de specialitate. În această privinţă merită relevată lucrarea „Probleme ale muncii dirigintelui", apărută de curînd în Editura didactică şi pedagogică, în care autorii — pe baza cunoaşterii reale a muncii educative, generalizînd experienţa înaintată a şcolii noastre şi organizînd diferite experimente pedagogice — reuşesc să aducă o contribuţie însemnată în domeniul muncii dirigintelui.

Desigur, complexitatea muncii educative implică încă multe alte cercetări. De aceea, considerăm utilă discuţia organizată de Revista de pedagogie în legătură cu conţinutul şi desfăşurarea orelor de dirigenţie.

În articolul de faţă ne propunem să facem unele consideraţii asupra orelor de dirigenţie cu teme etice, pe baza experimentului desfăşurat la Şcoala medie „Mihail Sadoveanu" din Bucureşti, în perioada 1960—1964, la clasele: a VIII-a E, a IX-a, a X-a şi a XI-a G, a X-a şi a XI-a A, a X-a şi a XI-a C.

Dacă elaborarea tematicii orelor de dirigenţie la nivelul cerinţelor actuale ridică numeroase probleme, în şcoala medie problema este cu atît mai complexă, întrucît elevii au atins acum un nivel de dezvoltare, de pregătire, de exigenţă şi de preocupări cărora orele de dirigenţie trebuie să le răspundă în mod satisfăcător.

Şcoala generală de 8 ani, activitatea în cadrul organizaţiei de pionieri, experienţa de viaţă în cadrul familiei şi în afară, i-au înarmat pe adolescenţi şi din punct de vedere moral cu un volum bogat de noţiuni, reprezentări, convingeri, sentimente şi deprinderi de comportare morală. Experienţa lor de viaţă este mai bogată, iar sfera preocupărilor lor cuprinde domenii dintre cele mai variate. Un loc important în acest cadru îl ocupă interesul lor pentru problemele de etică şi mai ales pentru căile de formare, de evoluţie a personalităţii umane în general şi a propriului profil moral, în special.

Caracterul complex şi de durată al procesului de formare a personalităţii adolescentului necesită o tratare gradată a diferitelor probleme etice de mare importanţă pentru această vîrstă. Ţinînd seama de aceste considerente, este uşor

să ne explicăm de ce nu se bucură de interes și nu au eficiența dorită acele ore de dirigenție în care, deși sînt prevăzute uneori și teme etice, întreaga discuție se poartă (în special de către diriginte) asupra unor anumite abateri disciplinare, lipsuri la învățătură etc.

Fără îndoială că problemele legate de disciplină și învățătură își au importanța lor; ele pot și trebuie să fie însă dezbătute la timpul potrivit, în cadrul unor ore de analiza muncii, în adunări U.T.M. și mai ales de către profesorul respectiv, în momentul și la ora la care se manifestă asemenea lipsuri. În acest mod problemele de disciplină ar fi mai ușor soluționate, iar multe ore de dirigenție ar putea avea un conținut mai bogat.

Concepînd tematica orelor de dirigenție pe teme etice numai prin prisma lipsurilor ce se manifestă la un moment dat în activitatea elevilor, este foarte greu de desprins, de stabilit anumite criterii, care să răspundă unor necesități cu adevărat educative.

Este adevărat că într-o perioadă limitată sînt anumite probleme specifice care dau coloritul necesar preocupărilor educative ca, de exemplu, organizarea colectivului în clasa a VIII-a (respectiv a IX-a). Dar asemenea probleme nu sînt rezolvate într-un interval limitat de 2—3 luni și nici chiar într-un an și această rezolvare are loc nu numai în cadrul orelor de dirigenție, ci și în sistemul muncii instructiv-educative. Dacă avem în vedere obiective mai complexe, ca formarea profilului moral, a idealurilor de viață etc., probleme tipice pentru vîrsta adolescenților cărora munca educativă trebuie să le dea răspuns, am greși dacă ne-am imagina că rezolvarea acestor probleme începe pe un loc gol, într-o anumită zi sau că ar putea fi elucidată într-o perioadă precisă.

Munca educativă cu adolescenții — personalități în plin proces de dezvoltare — necesită o mare atenție și tact pedagogic deosebit. Pentru aceasta se impune însă o cunoaștere temeinică a elevilor din clasa respectivă de către diriginte. Studiind cu atenție trăsăturile morale, atitudinea elevilor săi în împrejurări dintre cele mai variate, particularitățile de vîrstă și evoluția lor, studiind un material bibliografic cît mai variat (pedagogie, psihologie, literatură beletristică), dirigintele poate să cunoască preocupările elevilor. În acest mod, dirigintele intră în posesia unui tablou real al posibilităților intelectuale și morale ale adolescenților, care îl înarmează cu mai multă siguranță în stabilirea cercului de probleme ce trebuie abordate, ca și a formelor celor mai adecvate pentru tratarea lor.

O problemă care face obiectul multor dezbateri și care și-a găsit reflectarea și în discuția actuală este aceea a criteriilor care trebuie să stea la baza alcătuirii tematicii orelor de dirigenție, ca parte integrantă a procesului educativ. Numeroși cercetători și cadre didactice înclină să considere că realitatea pe care o oferă clasa trebuie socotită ca indiciu principal de orientare, în stabilirea subiectelor orelor de dirigenție. Mulți diriginți consideră că întîi trebuie să lesfășoare o muncă educativă „de la zi la zi", care să permită lichidarea unor abateri comise de diferiți membri ai colectivului respectiv și numai după aceea — și în funcție de realizarea acestor obiective — își pot propune să se preocupe de probleme cu caracter mai larg, mai bogate în conținut. Practica dovedește însă că în aceste cazuri problemele respective pot fi rezolvate cu mare greutate și numai parțial. Insistînd multă vreme asupra unor probleme de această natură, elevii se obișnuiesc prea mult cu discutarea lor, apoi încep să manifeste chiar dezinteres pentru astfel de ore de dirigenție.

În ce privește pe diriginte, acesta vede cu timpul că eforturile sale sînt insuficiente. Studierea numeroaselor ore de

dirigenție, atît la clasele V—VII, cît și la clasele VIII—XI, ne-a condus la concluzia că organizarea orelor de dirigenție în lumina unei asemenea concepții nu este de natură să aducă succes în munca dirigintelui.

Unii diriginți, pe baza experienței nesatisfăcătoare pe această linie, încearcă să îmbine unele probleme specifice pentru clasa respectivă cu tratarea altora, care să privească munca educativă în perspectivă. În aceste cazuri întîlnim, alături de probleme numeroase legate de analiza situației la învățătură, la disciplină, și unele teme cu caracter etic. Dacă ne-am limita numai la studierea tematicii ca atare, am putea considera ca satisfăcătoare o asemenea rezolvare a problemelor de dirigenție.

Cercetarea modului de desfășurare concretă a orelor de dirigenție ne-a demonstrat necesitatea de a stabili cu claritate optica orelor cu temă etică în școala medie. Din acest punct de vedere, ni se pare că o rezolvare justă o putem da numai prin fixarea temelor etice și a ponderii lor, în primul rînd, prin prisma unor obiective largi, de perspectivă.

Specificul clasei este un element important ce trebuie luat în considerație, dar subordonat perspectivei. După părerea noastră, specificul clasei dă o anumită notă în privința mijloacelor de realizare a diferitelor obiective educative, în adîncimea abordării lor la un moment dat. În orice caz, nu poate fi considerat ca factorul determinant, prin prisma căruia trebuie orientată întreaga muncă educativă și deci și subiectele orelor de dirigenție cu caracter etic.

În urma unei activități experimentale desfășurate în școală medie la diferite clase, ne permitem să afirmăm că la baza muncii dirigintelui în general și a orelor de dirigenție cu caracter etic în special trebuie să stea problemele de perspectivă.

Concepute de pe o asemenea poziție, orele de dirigenție au avantajul că îmbogățesc cunoștințele, reprezentările, sentimentele elevilor, sfera lor de preocupări și, în același timp, ceea ce este extrem de important, elimină caracterul limitat al problemelor discutate.

De la începutul activității, în clasele la care s-a organizat experimentul, s-a prezentat elevilor sfera problemelor ce urmau să facă obiectul unor ore de dirigenție, al activităților colective și individuale în afară de clasă și extrașcolare. Astfel, li s-a arătat că obiectivul principal al orelor de dirigenție cu subiect etic îl va constitui înarmarea lor cu cunoștințe despre unele trăsături esențiale de caracter ale personalității în societatea socialistă și cunoașterea unor căi și mijloace de formare a acestor trăsături.

Prima oră educativă de acest gen a fost ținută de diriginte, care a prezentat în mod convingător o caracterizare largă a particularităților de vîrstă ale adolescenților, cu explicarea plină de înțelegere și considerație a personalității lor în plină dezvoltare. Dirigintele a pus un accent deosebit în această oră, ca și în altele de acest gen, pe rolul diferiților factori — educație, ereditate, mediu — în procesul dezvoltării omului. Pe baza unor exemple din viață, din literatură etc., dirigintele a condus cu tact elevii spre concluzii deosebit de importante pentru activitatea viitoare, ca: necesitatea folosirii fiecărei ore de dirigenție pentru a dobîndi noi cunoștințe privind dezvoltarea personalității umane, posibilitatea desfășurării unei munci de autoeducație pentru formarea unor trăsături de caracter și altele. Elevii au înțeles că și de ei depinde ca orele de dirigenție să fie interesante, atractive, bogate în conținut sau, din contră, aceste ore să facă obiectul unor observații sistematice privind lipsurile manifestate în comportarea și activitatea lor. Deschizînd această perspectivă, dirigintele, împreună cu cer-

cetătorul, a urmărit să cunoască cît mai adînc idealurile, preocupările, greutățile fiecărui elev. Această cercetare a dovedit necesitatea de a se aduce o serie de precizări, de corecturi în concepția elevilor asupra unora dintre noțiunile morale de mare importanță pentru această vîrstă (de exemplu: curaj, demnitate, mîndrie, colegialitate, prietenie etc.).

Eliminînd în mod hotărît caracterul excesiv moralizator al orelor cu subiect etic, acestea au fost folosite pentru înarmarea adolescenților cu reprezentări juste asupra calităților personalității umane.

Astfel, în tematica orelor de dirigenție au figurat dezbateri asupra unor probleme etice, ca: „Politețea și delicatețea în viața de toate zilele", „Mîndria și demnitatea", „Simțul de răspundere", „Spiritul de colectiv", „Cinstea și sinceritatea", „Despre falsul și adevăratul curaj", „Atitudinea față de muncă — criteriul de bază în aprecierea personalității în societatea noastră", „Rolul idealului în viața unui om", „Cum să ne alegem viitoarea profesie", „Despre educarea și autoeducarea voinței", „Despre adevăratele sentimente de devotament, tovărășie și prietenie", „Prin ce se caracterizează un colectiv adevărat", „Ce este fericirea și cum o putem clădi".

De asemenea, un loc important l-au ocupat probleme etice majore ale societății noastre, ca: „Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar", „Educarea în spiritul sentimentelor de pace și prietenie între popoare" etc.

La clasele a X-a și a XI-a nu au lipsit discuțiile despre problemele etice privind dragostea și căsătoria, care au trezit elevilor sentimentul răspunderii pentru viața lor intimă. Spiritul de independență, de mîndrie și demnitate, trăsături atît de pronunțate la adolescenți, necesită un tact pedagogic deosebit în abordarea problemelor de natură etică. Pentru a se deschide în fața cuiva, sub cele mai intime aspecte, adolescentul trebuie să aibă siguranța că va găsi la educator cea mai mare înțelegere și dorință de a-l ajuta.

De asemenea, la orele de dirigenție ținute în școala medie este necesar ca dirigintele să manifeste cea mai mare grijă în ce privește exemplificările și concretizările diferitelor probleme. Este deosebit de important să nu se creeze în clasă impresia — în general falsă — că există, pe de o parte, elevi favorizați, în sensul că sînt priviți numai sub aspectul pozitiv al comportării lor, iar pe de altă parte, elevi a căror personalitate este văzută numai prin prisma laturilor negative. Lipsurile existente trebuie supuse atenției colectivului în aceeași măsură. În acest fel, toți elevii se simt egali în fața educatorului și treptat, treptat sesizează singuri unele lipsuri din comportarea și caracterul lor și vin pentru a primi sfaturile corespunzătoare.

Abordînd o tematică cu caracter larg, de perspectivă, la nivelul vîrstei respective, se creează premise ca adolescenții să primească răspuns la problemele vitale necesare dezvoltării lor și în același timp să se prevîntîmpine apariția unor abateri, unor rămîneri în urmă în evoluția lor morală. Adolescentul trebuie condus să tindă spre idealuri sociale înalte, aceasta fiind una din condițiile importante care pot asigura eficiența necesară muncii educative.

Aceasta nu înseamnă că unele probleme specifice ale colectivului sau particularitățile dezvoltării unor elevi sînt neglijate sau rămîn fără rezolvare. Aici trebuie să intervină măiestria pedagogică a dirigintelui care lucrează cu adolescenții. Am putea spune că în clasele școlii medii, în special, cu cît legăturile dintre problemele de ordin general teoretic și cele concrete ale clasei respective sînt mai puțin vizibile, cu atît munca educativă are o sferă de influență mai largă.

Munca dirigintelui organizată în acest spirit ne-a dovedit, prin rezultatele obți-

nute, că o asemenea orientare nu contrazice de loc exercitarea rolului conducător al educatorului. Fără a ignora particularitățile unui anumit colectiv, dirigintele este chemat să-i asigure o dezvoltare continuă, în lumina sarcinilor educației noastre comuniste. Dacă vom exagera caracterul specific al unor colective, mai ales atunci cînd prin acesta se înțelege adaptarea muncii educative, în general, și a orelor de dirigenție, în special, la un nivel scăzut de dezvoltare a elevilor, știrbim în mod categoric rolul conducător al educatorului și creem baza pentru o slabă eficiență a influențelor educative. Sarcina constă în a căuta modul în care putem să ajungem la schimbarea fundamentală a poziției elevilor față de diferitele aspecte ale activității și comportării lor.

S-a observat că, deseori, cu cît abaterile din comportarea elevilor sînt mai grave, cu atît aceștia manifestă mai multă grijă față de personalitatea lor, se simt mai ușor jigniți, nedreptățiți. Este cunoscut faptul că sînt cazuri în care elevi care nu constituie „probleme" în clasă, în alte împrejurări nu dovedesc că sînt corecți, onești, disciplinați (împrejurări pe care bineînțeles dirigintele nu le cunoaște). Dimpotrivă, mulți dintre elevii cu abateri disciplinare cunoscute, provenite din diferite cauze obiective sau subiective, au calități morale minunate, ca devotamentul, prietenia, tovărășia, simțul de răspundere, dar, de asemenea, necunoscute de diriginte. Discutarea frecventă în orele de dirigenție a abaterilor acestora din urmă, comportarea și folosirea exemplificărilor din comportarea celor dintîi, creează de multe ori situații de-a dreptul paradoxale, cunoscute desigur numai de elevi. Este clar că în acest mod problemele nu se rezolvă. Încăpățînarea elevilor discutați se mărește, iar dirigintele, fără să vrea, contribuie la acest proces.

Concepută în lumina unor perspective largi, tematica orelor de dirigenție cu subiect etic găsește un răsunet puternic în conștiința adolescenților, le dă imbold în vederea autoeducării și chiar reeducării lor în anumite privințe. Pentru elevi această atitudine încurajatoare are semnificația unei mari încrederi în posibilitățile, în fondul lor moral. Oricine a lucrat cu adolescenții știe cît de mult prețuiesc ei o asemenea atitudine, de ce eforturi sînt capabili pentru a răspunde unei asemenea tratări. În aceste condiții chiar elevii cu lipsuri mai serioase sînt ajutați să le depășească, să-și schimbe optica în probleme morale din cele mai diferite. Aceasta înseamnă a avea o poziție pedagogică în adevăratul sens al cuvîntului. Se poate ridica întrebarea: dar cum trebuie procedat totuși cu elevii cu abateri disciplinare, care constituie de obicei ceea ce se numește „o problemă a clasei"?

Au existat și în clasele în care am desfășurat experimentul asemenea cazuri de elevi și chiar de colective. Problema esențială pe care ne-am pus-o a fost aceea ca, împreună cu dirigintele, să cunoaștem cauzele obiective și subiective care determinau aceste particularități. Astfel, într-o clasă a IX-a în care elevii erau „uniți" printr-un sistem de relații nejuste (se lipsea în grupuri de la ore, se ascundeau diferite abateri disciplinare în fața dirigintelui) cauzele principale au fost: înțelegerea greșită de către o bună parte din elevii cu prestigiu a noțiunilor de tovărășie și prietenie, influența concepției greșite a unor părinți asupra raportului dintre profesori și elevi, ca și exigența mare a dirigintelui, interpretată de elevi, din cauza nivelului de dezvoltare scăzut al conștiinței, ca o lipsă de înțelegere. Desigur, diferite puteau fi procedeele în aceste cazuri și ele au fost folosite. S-au purtat discuții directe în orele de dirigenție, în care s-au combătut aceste atitudini, s-au luat unele măsuri disciplinare (ca scăderea notei la purtare întregului colectiv etc.). Dar asemenea măsuri nu au dat rezultatele dorite, nu au deter-

minat schimbări substanțiale în comportarea și în concepția elevilor. A fost nevoie de o muncă educativă plină de conținut, în sistemul căreia orele de dirigenție cu caracter etic au jucat un rol important.

Elevii au fost ajutați să-și formeze un nou punct de vedere asupra raporturilor juste în colectiv, să capete o experiență nouă de viață colectivă în adevăratul sens al cuvîntului, cu preocupări bogate și frumoase. Numai după aceea elevii au putut să înțeleagă cu adevărat sensul cerințelor dirigintelui și au putut respinge cu hotărîre unele atitudini ce țineau de înțelegerea falsă a unor noțiuni morale ca prietenia, tovărășia, demnitatea, curajul. Astfel ajutați, adolescenții și-au putut schimba concepția față de comportarea proprie și față de aceea a membrilor colectivului.

Practica ne-a dovedit că abordarea de către diriginte cu înțelegere și tact a unor probleme de natură etică, determină din partea elevilor o atitudine deschisă și plină de încredere; ei încep să solicite dirigintelui ajutorul în probleme variate privind viața lor de școală, viața lor intimă și chiar familială. Un asemenea indiciu este deosebit de prețios pentru munca educativă. Dirigintele are posibilitatea să-și exercite astfel influența sa asupra unui cerc din ce în ce mai larg de preocupări ale elevilor și să influențeze deci în mod direct și indirect, sub aspectele cele mai variate, asupra adolescenților.

De aceea, considerăm că natura relațiilor diriginte-colectiv-elevi este un element de mare importanță pentru dezbaterea unor probleme cu subiect etic în orele de dirigenție. Stabilirea unor relații care în esență să se carcterizeze printr-o înțelegere și apropiere deplină între adolescent și diriginte creează climatul care permite ca elevii să manifeste față de diriginte încredere și curaj în abordarea problemelor.

Pe drept cuvînt, „dirigintele trebuie să devină sfătuitorul copiilor, prietenul lor mai mare, care să-i învețe să-și pună întrebări, să caute răspuns preocupărilor și frămîntărilor lor, să le vină în ajutor în rezolvarea unor probleme personale, cîteodată intime“ [1].

Viața arată că în numeroase cazuri de abateri disciplinare, de evoluție nedorită a unor trăsături de caracter, cauza o constituie lipsa unui sfat, a unei îndrumări în momente mai critice din viața acestor adolescenți.

Deși numeroși părinți cunosc frămîntările, preocupările copiilor lor, nu toți pot ca prin pregătirea și orientarea lor să le călăuzească pașii întotdeauna pe drumul necesar. Nu puține sînt, de asemenea, cazurile în care unii copii au rețineri în a se adresa părinților cu întrebări din sfera unor preocupări intime, legate de viitorul lor profesional, de formarea unor trăsături morale sau de caracter, de lichidarea unor lipsuri de această natură.

Este necesar deci, din cele mai diverse considerente, ca școala prin diriginte să pătrundă în sfera acestor preocupări, pentru a le influența în mod hotărît, potrivit cu cerințele vieții noastre noi. Aceasta se poate realiza numai în cazul în care educatorul rezolvă toate problemele — mari sau mici — legate de viața colectivului sau a diferiților elevi, pe baza unui sentiment adînc de respect, de dragoste egală pentru toți copiii și a unei exigențe în spiritul celui mai profund umanism socialist.

În cadrul cercetării, în lumina acestor considerente, am urmărit ca dirigintele să se preocupe în mod sistematic de antrenarea colectivului de adolescenți din școala medie la stabilirea subiectelor orelor de dirigenție, în genere, și a celor cu subiect etic, în special. Subliniind necesitatea colaborării lor în acest domeniu, apreciind aportul adolescenților din clasa

1 D. Salade: „Despre conținutul orelor de dirigenție“, în Probleme ale muncii dirigintelui, E.D.P., pag. 44.

respectivă, dirigintele s-a convins de posibilitățile mari ale elevilor de a-și aduce contribuția la desfășurarea orelor de dirigenție.

După o muncă prealabilă de cunoaștere reciprocă în cadrul procesului instructiv-educativ — timp în care dirigintele și-a cucerit încrederea elevilor, prin tactul său pedagogic și prin comportarea sa generală — acesta s-a adresat elevilor în vederea unei conlucrări în domeniul stabilirii conținutului orelor de dirigenție. În acest scop, la clasele experimentale am folosit procedee, ca: solicitarea verbală a unor propuneri de teme care i-ar interesa pe elevi; anchete privind impresiile lor despre orele de dirigenție, privind înțelegerea diferitelor noțiuni morale; instituirea unei „Căsuțe a întrebărilor", în care elevii puneau diferite bilete semnate sau nesemnate (după dorință), arătînd problemele la care doreau să li se răspundă în cadrul orelor de dirigenție (de la un trimestru la altul, de la un an la altul, sau în cadrul unor convorbiri individuale). Majoritatea întrebărilor respective au fost folosite de diriginți în cadrul unor ore de dirigenție cuprinse în planificare sub denumirea „Întrebări și răspunsuri" (1—2 pe semestru).

Aceste procedee menite să înlesnească cunoașterea preocupărilor elevilor au dat rezultate pozitive, datorită tactului pedagogic al diriginților respectivi, climatului de încredere deplină dintre colectiv și educatori.

Folosirea unor astfel de procedee dovedește caracterul dialectic al legăturii dintre perspectiva muncii și particularitățile colectivului de elevi, grija pe care dirigintele o manifestă pentru cunoașterea indicilor obiectivi și subiectivi ai eficienței muncii educative desfășurate, a preocupărilor, cerințelor elevilor în plin proces de dezvoltare. De asemenea, utilizarea acestor mijloace, alături de cunoașterea activității, comportării zilnice a adolescenților, reflectă faptul că particularitățile colectivului, ca și ale diferiților elevi, se iau în considerație în procesul activității și constituie un barometru al stadiului de dezvoltare atins.

Din păcate, în practică nu se face întotdeauna apel la părerile elevilor asupra eficienței unor acțiuni educative. Aceasta se întîmplă de obicei din lipsă de încredere în posibilitatea elevilor de a aprecia obiectiv o anumită acțiune. În asemenea cazuri se uită însă un element de o importanță deosebită, și anume că eficiența unei măsuri educative depinde în mare măsură de poziția celui asupra căruia se răsfrînge. Cu cît o cerință educativă este însușită mai deplin, cu atît influența ei are rezonanțe mai adînci. Or, diriginții claselor școlii medii, ținînd seama de faptul că lucrează cu adolescenți capabili să treacă prin prisma proprie natura relațiilor cu cei care-i înconjoară, nu pot pierde din vedere o asemenea posibilitate. Aceste procedee au contribuit la îmbunătățirea muncii în cadrul orelor de dirigenție și sub alte aspecte, căci pe parcurs s-au putut constata și unele cazuri de atitudine reținută, de preocupări înguste, elemente care au dat semnalul în legătură cu anumite carențe, cu momente de stagnare în dezvoltarea colectivului, a diferiților elevi sau a relațiilor dintre educatori și elevi. Procedeele amintite au contribuit și la creșterea încrederii elevilor în posibilitățile lor, la ridicarea simțului de răspundere, a interesului și dorinței lor de a-și aduce o contribuție cît mai valoroasă la îmbogățirea conținutului orelor de dirigenție pe teme etice.

Pentru ca aceste ore la clasele mari să dea randamentul dorit, este necesar ca educatorul să determine un asemenea mod de abordare a problemelor care să permită fiecăruia a găsi sugestii în legătură cu viața, cu preocupările lui morale. De asemenea, este necesar să se evite cu strictețe formarea la adolescenți a impresiei că în aceste ore sînt folosiți ca simplu obiect de educație. Accentul trebuie

să cadă pe caracterul cognitiv al problemelor, pe necesitatea stăpînirii normelor, noțiunilor sentimentelor morale, în vederea măririi contribuției proprii la formarea propriei personalități și a dezvoltării colectivului.

Este adevărat că de la o clasă la alta a școlii medii posibilitatea folosirii unor forme de influență educativă directă diferă. În clasele a VIII-a, respectiv a IX-a (prima clasă a școlii medii) elevii simt — mai ales la început — necesitatea tratării problemelor etice mai concret, mai legat de viața colectivului respectiv, de comportarea diferiților elevi. Dar și în acest caz practica a dovedit că, pentru a-și exercita deplina influență, asemenea probleme trebuie să fie mereu îmbogățite cu elemente de ordin mai general, care să lărgească orizontul elevilor în acest domeniu. De diriginte depinde însă ca perioada de aclimatizare, de închegare a noului colectiv, de stabilire a unor relații corespunzătoare între elevi, să fie cît mai redusă în timp, ca acțiunile educative cu conținut moral să se extindă, să se îmbogățească.

Pe aceeași linie se înscrie preocuparea dirigintelui de a evita prezentarea problemelor etice într-o formă absolutizantă. Prin esența lor, problemele etice au profunde implicații filozofice, care pot fi mai ușor sau mai greu înțelese de către elevi, în funcție de nivelul pregătirii lor științifice și de măiestria educatorului, de capacitatea acestuia de a le explica pe baza unor largi și variate concretizări și adaptări. Tratarea abstractă, ruptă de viață, a problemelor de etică creează la elevi impresia că această sferă de preocupări le este depărtată, uneori chiar inaccesibilă. Dimpotrivă, dezbaterea realistă, dinamică, vie, a proceselor formării unor trăsături morale și de caracter cultivă la elevi interesul, preocuparea, încrederea în forțele proprii pentru atingerea unui asemenea obiectiv.

Experimentul desfășurat în vederea stabilirii unor modalități de mărire a eficienței orelor de dirigenție cu subiect etic în școala medie ne-a condus și la necesitatea asigurării formelor pedagogice indirecte de influențare a elevilor. Pe baza acestor considerente, am folosit în cadrul orelor de dirigenție la diferite clase ale școlii medii mijloace educative variate, printre care: teme prezentate de diriginte, referate întocmite de elevi, discuții pe probleme etice, discutarea unor piese sau filme vizionate în colectiv, prezentarea subiectelor unor romane cu un pronunțat caracter educativ.

Iată pe scurt cum a fost tratată una din aceste teme și anume autoeducarea voinței, temă ce a constituit obiectul a trei ore de dirigenție. În primul rînd, dirigintele a pus în discuția elevilor modalitatea realizării unor condiții de mare importanță pentru autoeducarea voinței: stabilirea unui scop precis către care trebuie să tinzi și, legat de aceasta, necesitatea depunerii efortului corespunzător; dorința și hotărîrea fermă de a desfășura o activitate practică de educare a voinței proprii; necesitatea și modalitatea de a-ți cunoaște propriul caracter; formarea unei atitudini active față de orice obstacol; formarea deprinderii de autocontrol al comportării și activității.

Un loc important în cadrul acestor ore l-a ocupat împărtășirea de către diriginte a experienței proprii în această privință. Încurajați de sinceritatea dirigintelui, care nu a ezitat să prezinte elevilor și unele greutăți și lipsuri din activitatea sa, aceștia din urmă au adresat dirigintelui și colectivului numeroase întrebări cu privire la obstacolele întîmpinate de ei. Astfel, unii din ei au arătat că, deși doresc foarte mult să manifeste voință în îndeplinirea unor sarcini, punctualitate, corectitudine etc., totuși nu reușesc. Cu ajutorul dirigintelui aceștia au constatat că întîmpină asemenea greutăți și dovedesc lipsă de voință în cazurile în care au de

îndeplinit sarcini mai puțin plăcute sau cînd trebuie să renunțe la anumite distracții pentru a-și face datoria. Pentru a ieși biruitori dintr-o asemenea luptă de motive, elevii au fost sfătuiți cu tact să se angajeze în asemenea situații în fața unor oameni pe care îi respectă în mod deosebit, a colectivului, fapt de natură să mărească simțul de răspundere și să le trezească ambiția și perseverența de a nu ceda în fața unor greutăți. Alți elevi au arătat că nu reușesc — cu tot efortul depus — să se stabilească asupra unor scopuri mai importante. Analiza acestor scopuri a arătat că aci uneori este vorba de lipsa de încredere în posibilitățile proprii, alteori de superficialitate sau de insuficientă maturitate.

A rezultat de asemenea că unii elevi se înflăcărează foarte repede, își făuresc visuri dintre cele mai mărețe, dar în același timp nu reușesc să facă față sarcinilor obișnuite, curente.

În cadrul acestor ore, o deosebită atenție s-a acordat mijloacelor și procedeelor de educație și autoeducație a voinței. Numeroși elevi și-au împărtășit în aceste ore experiența proprie în acest domeniu, succesele și insuccesele înregistrate. S-a creat în acest fel o atmosferă de interes și de încredere în posibilitățile colectivului de a-i ajuta în aceste probleme. În concluzie, s-a stabilit că în alte ore de dirigenție să se analizeze rezultatele obținute de fiecare elev pe linia eforturilor depuse în vederea autoeducării voinței și a altor trăsături de caracter.

Prin orele respective nu am urmărit să ținem un curs teoretic pe probleme de teoria educației, ci am considerat că este necesar să clarificăm cu elevii care sînt componentele caracterului și voinței, punînd accent pe cunoașterea cît mai largă a procedeelor ce pot fi folosite în vederea formării unor trăsături pozitive și a lichidării unor trăsături negative. Pentru ca aceste referate, discuții etc. să influențeze profund asupra lumii spirituale a elevilor, am urmărit să le asigurăm de fiecare dată un caracter plastic, atractiv, sincer și convingător. Ne-am preocupat ca de fiecare dată, prin bogăția exemplelor, prin forma expunerii, aceste probleme etice să găsească o rezonanță puternică pe planul emotivității fiecărui adolescent.

Așa, de exemplu, la clasa a X-a A., prima oră de analiză a muncii pe trimestrul II a constituit pentru colectiv un important prilej de discuții etice. Ce s-a întîmplat?

În referatul prezentat de responsabila clasei, alcătuit sub îndrumarea dirigintelui, tradiția a fost încălcată. Obiectul dezbaterii nu l-a constituit numai situația celor cinci elevi corijenți, ci și atitudinea a două dintre cele mai bune eleve. De ce?

Eleva T.N., prima din clasă în ordinea mediilor, lipsea cu regularitate în ajunul fiecărei teze, creîndu-și astfel un avantaj de timp față de ceilalți colegi. De asemenea, ori de cîte ori nu era pregătită atît de bine, încît să ia nota 9 sau 10, eleva se eschiva de la răspunsuri, motivînd că este bolnavă. Aceste atitudini cunoscute de elevi o împiedicau să aibă o poziție combativă față de abaterile unor colegi, ceea ce influența negativ asupra dezvoltării ei și chiar a colectivului în ansamblu.

Cealaltă elevă — B.M. — de asemenea fruntașă la învățătură, în locul unui ajutor tovărășesc în afara orelor, „sufla" elevilor nepregătiți la teze sau atunci cînd erau ascultați. Desigur că nici asemenea procedee nu puteau contribui la ridicarea nivelului disciplinei și simțului de răspundere în colectivul respectiv.

In urma dezbaterilor ce au avut loc, elevii au înțeles că și lor le revine o parte din răspundere pentru îmbunătățirea activității colegilor în colectiv. Acestei ore de dirigenție i-a urmat o adunare U.T.M., în care s-a discutat pe larg adevăratul conținut al noțiunilor de **prietenie** și de **tovărășie**.

Prin caracterul lor complex, unele probleme de etică pot fi mai greu abordate chiar în clasele mari ale școlii medii. De aceea, stabilind perspectiva muncii pe o perioadă mai mare (2—3 ani), dirigintele nu va scăpa din vedere posibilitatea și necesitatea de a folosi acele mijloace indirecte de influențare care au un răsunet mai puternic în conștiința elevilor. În acest scop, un rol important îl pot avea, după părerea noastră, pe tot parcursul școlii medii, biografiile unor oameni de seamă, ca și viața unor eroi ai clasei muncitoare, a unor fruntași ai muncii constructive din țara noastră. Experiența ne-a dovedit că prezentarea vieții unor mari personalități în orele de diriginție constituie o minunată școală de educație morală pentru adolescenți.

Urmărind să cultive și să dezvolte la elevi dragostea și respectul pentru tradițiile progresiste ale teatrului romînesc din trecut, cît și recunoștința și devotamentul față de regimul de democrație populară pentru condițiile create astăzi oamenilor de știință, cultură și artă, dirigintele clasei a X-a D., secția umanistică, a organizat în două ore de diriginție discutarea vieții și activității a două dintre cele mai reprezentative figuri ale teatrului nostru: Aristizza Romanescu și Lucia Sturdza Bulandra.

În prima oră s-au prezentat de către doi elevi referatele respective, iar în cea de-a doua s-au purtat discuțiile. În prealabil, toți elevii, îndrumați de diriginte, studiaseră biografiile acestor două mari actrițe. Analiza condițiilor în care și-au desfășurat activitatea Aristizza Romanescu și Lucia Sturdza Bulandra înainte de 23 August 1944, în raport cu cele în care a activat Bulandra în anii de după eliberare a impresionat profund pe elevi. Indeosebi, comparația dintre sfîrșitul tragic, în cea mai completă mizerie, a Aristizzei Romanescu față de al Luciei Sturdza Bulandra în plină glorie, înconjurată de dragoste și respect, a produs la elevi puternice sentimente. În același timp, ei au dezbătut pe larg și o serie de trăsături ce au caracterizat aceste două mari personalități, trăsături pe care elevii au arătat că tind să și le formeze. Printre aceste trăsături enumerăm: simțul de răspundere pentru profesiunea aleasă, perseverență și tenacitate în învingerea greutăților, voința de a se pregăti și perfecționa temeinic, dorința de a deveni oameni culți, cu cunoștințe multilaterale. Concluzia generală pe care au desprins-o elevii la sfîrșitul acestor două ore a fost aceea că forța acestor două mari actrițe a constat în dragostea nețărmurită față de popor, în dorința de a-l sluji cu tot ce au avut mai bun.

Presa noastră publică zilnic date despre activitatea unor fii minunați ai poporului nostru, al căror exemplu de muncă și comportare este urmat cu dragoste de adolescenți. În Editura tineretului au apărut în ultimii ani numeroase lucrări în colecția „Oameni de seamă", pe care le-am folosit ca bibliografie pentru elevi. Interesant și bogat prin el însuși, acest material poate fi pus în valoare printr-o serie de procedee.

Prin prezentarea vieții și activității unor personalități în cadrul orelor de diriginție de către diriginte, am urmărit să dăm elevilor un exemplu de modul în care poate fi studiat, înțeles, iubit și prezentat un om a cărui viață a fost închinată unui înalt ideal social. De asemenea, am urmărit ca, prin forma expunerii, prin tonul cu care a fost prezentat materialul, să se asigure declanșarea unei emoții calde și puternice în rîndul elevilor. De fiecare dată dirigintele însuși, trăind aceleași sentimente, le-a transmis cu ușurință și elevilor. Treptat, am trecut la prezentări asemănătoare făcute de către elevi. Cu fiecare oră de diriginție de acest gen, experiența elevilor s-a îmbogățit, în clasele a X-a și a XI-a adolescenții înșiși fiind capabili să surprindă elementele cele mai semnifi-

cative și pline de învățăminte din viața unor personalități de seamă.

Am constatat că problemele etice, viața marilor personalități, a oamenilor minunați din societatea noastră socialistă, au început treptat să fie privite de elevi cu cel mai mare interes.

Pe baza studierii vieții unor personalități de seamă, elevii au înțeles că numai lupta plină de abnegație și perseverență, închinată unui scop social înalt, poate da omului forța și rezistența necesară pentru trăirea unei vieți cu adevărat frumoase. Noțiunile, reprezentările, sentimentele morale cele mai variate au putut fi astfel însușite, adîncite de adolescenți cu ușurință, întrucît le-au fost prezentate într-un context de viață reală, cu implicații educative puternice.

Discuțiile pe marginea vieții și activității unor oameni ai muncii din țara noastră le-au dat elevilor posibilitatea să înțeleagă rolul noilor relații de producție statornicite în țara noastră, cerințele pe care societatea socialistă le pune în fața membrilor săi. Elevii au fost ajutați să înțeleagă adevăratul eroism al muncii constructoare la care participă întregul nostru popor.

Nu întotdeauna se simte necesitatea unor dezbateri largi la sfîrșitul unei ore în care se fac astfel de prezentări. O audiție muzicală, un film, care preced sau întovărășesc aceste expuneri, completează în mod strălucit gama de emoții, de gînduri și de visuri care apar la elevi în aceste împrejurări. Dimpotrivă, au fost chiar cazuri în care orice intervenție a dirigintelui ar fi fost de natură să destrame atmosfera creată de bogăția faptelor ce caracterizau o anumită personalitate. Aceasta nu este o atitudine pasivă din partea dirigintelui, o abdicare de la rolul său conducător, ci o manifestare de respect și încredere în posibilitățile adolescenților de a pătrunde problemele discutate, de a discerne esențialul.

Că asemenea ore și-au spus puternic cuvîntul asupra preocupărilor elevilor au dovedit-o numeroase fapte, ca: solicitarea dirigintelui de a ține și alte ore asemănătoare, apelul adolescenților în diferite împrejurări de viață la exemple aflate în orele de dirigenție, creșterea încrederii în posibilitățile proprii de a înțelege complexitatea unor probleme de viață și interesul cu care elevii așteptau aceste ore de dirigenție.

„În acest an școlar — spunea un elev din clasa experimentală — orele de dirigenție, prin temele abordate, ca și prin desfășurarea lor (proces la care noi elevii am luat parte activă), mi s-au părut mai frumoase, mai atrăgătoare și mai folositoare. Orele de dirigenție cu caracter etic ne-au făcut să ne gîndim cu mai multă seriozitate la viitor, să ne schimbăm o serie de păreri greșite. Temele discutate ne-au făcut să fim mai buni cu oamenii, mai înțelegători. Adeseori, după asemenea ore, discutam îndelung că, atunci cînd vom fi mari, nu vom putea fi mulțumiți decît dacă vom săvîrși și noi fapte măreț, care să ducă la fericirea poporului nostru".

Organizate astfel, orele de dirigenție au creat premise ca elevii să capete o experiență proprie în legătură cu formarea unor judecăți despre oameni, colegi, ca și despre sine. Ei au început treptat să întrevadă posibilități mari — colective și individuale — pe care le au în domeniul formării personalității lor și au înțeles răspunderea ce le revine pentru evoluția fiecăruia dintre ei.

Conf. univ. STELIANA NĂSTĂSESCU

DIDACTICA ŞI PSIHOLOGIA ÎNVĂŢĂRII

Actualitatea discutării acestor noţiuni este evident, în primul rînd, datorită importanţei pe care ele o au pentru teoria şi practica instrucţiei şi educaţiei, pentru problematica pedagogică şi psihologică a învăţămîntului modern. În al doilea rînd, datorită faptului că în vremea noastră problema utilizării raţionale şi eficace a forţelor fizice şi psihice ale copilului în procesul de învăţămînt nu mai este posibilă fără o teorie a fenomenului învăţării riguros elaborată. În al treilea rînd, pentru motivul că în domeniul didacticii şi al psihologiei învăţării, s-a acumulat în prezent foarte mult material, de unde şi nevoia valorificării a ceea ce se ştie şi scrutării perspectivelor. În sfîrşit, în al patrulea rînd, o discuţie de principiu este necesară, deoarece sînt destule semne care atestă faptul că nu întotdeauna sînt clare relaţiile dintre aceste două noţiuni.

Două poziţii ni se par mai evidente: prima aparţine mai ales unor psihologi. Pentru adepţii acestei poziţii pedagogia generală (deci şi didactica) este o ştiinţă empirică ce urmează să fie fundamentată de psihologie, mai exact de ramurile specializate ale acesteia, în mod special de psihologia pedagogică, în cadrul căreia problema învăţării este esenţială.

Ecouri ale acestui punct de vedere găsim în mai toate manualele de psihologia copilului, şi de psihologie pedagogică. N. D. Levitov, de exemplu, în cunoscutul său curs de „Psihologia copilului şi psihologia pedagogică", afirmă în această privinţă următoarele: „Psihologia pedagogică dezvăluie legităţile activităţii psihice a elevilor în condiţiile educaţiei şi instrucţiei, iar pedagogia utilizează datele referitoare la activitatea psihică a elevilor, în măsura în care acest lucru este necesar pentru a reliefa gradul de eficienţă al procesului pedagogic" (p. 11). În acelaşi sens, interpretăm şi următoarea formulare luată din Dicţionarul pedagogic vol. II: „Datele psihologice (ale psihologiei pedagogice — n.n.) obţinute în urma acestor cercetări sînt foarte importante pentru elaborarea unor metode raţionale de instruire şi educare, pentru întocmirea programelor şi manualelor, pentru stabilirea căilor de respectare a particularităţilor individuale ale copiilor în procesul instructiv-educativ" (p. 1137).

A doua poziţie aparţine în special pedagogilor. Pentru adepţii acestei poziţii pedagogia nu apare ca fundamentată de psihologie şi de aceea ei nici nu pomenesc nimic despre acest lucru. Exemple se pot da destule. Aşa, de pildă, în manualul de pedagogie elaborat de A. Dancsuly, A. Chircev şi A. Manolache, atunci cînd se discută izvoarele pedagogiei se indică „Studiul practicii instructiv-educative" şi „Studierea moştenirii pedagogice a trecu-

tu'ui", dar nu se amintesc nici măcar în treacăt realizările psihologiei pedagogice, în general, sau ale psihologiei învățării. Nici în alte capitole ale cărții nu se face acest lucru, de exemplu în acelea care tratează probleme de didactică [1]. La fel se procedează și în alte manuale, de exemplu în „Pedagogia" lui I. T. Ogorodnicov și P. N. Simbirev.

Pe plan logic însă, pozițiile nu sînt compatibile, căci dacă didactica este fundamentată de psihologia învățării, atunci ea are nevoie de această fundamentare, iar dacă nu, înseamnă că are un alt fundament.

Pentru a lămuri lucrurile este necesar să examinăm mai îndeaproape sfera și conținutul ambelor noțiuni, precum și istoria constituirii lor. Aceasta înseamnă o discuție pe două planuri: pe plan logic și pe plan istoric.

Pe plan logic în sfera noțiunii de didactică intră „studiul normelor învățămîntului de cultură generală, politehnică și profesională", apoi „problemele, sarcinile și conținutul învățămîntului, procesul de însușire și de aplicare de către elevi a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor", „principiile, metodele și formele de organizare a învățămîntului", problema cea mai importantă fiind „găsirea celor mai eficiente metode de instrucție". Manualele de pedagogie tratează și ele în cadrul capitolelor de didactică aproximativ aceleași teme, formulate însă altfel: esența procesului de învățămînt, principiile didactice, conținutul învățămîntului, metodele de învățămînt și lecția [2].

În sfera noțiunii de psihologia învățării (sau psihologia instrucției cum i se mai spune) intră: legile psihologice ale proceselor de însușire a cunoștințelor și de dobîndire a priceperilor și deprinderilor de către elevi sau, după manualul de psihologie pedagogică: „Analiza psihologică a formării reprezentărilor și noțiunilor la elevi, condițiile asimilării trainice a cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor la elevi, organizarea rațională a muncii școlarului" [3].

Comparînd sferele celor două noțiuni analizate, constatăm că ele coincid, în primul rînd, în preocuparea pentru procesul de însușire și de aplicare a cunoștințelor și deprinderilor [4].

Aceasta înseamnă însă că psihologia învățării se include, cel puțin în prezent, în sfera didacticii ca o noțiune subordonată.

Concluzia care se impune infirmă, așadar, cele două poziții cu care am început analiza noastră. Nu este vorba în acest caz de o psihologie a învățării care fundamentează didactica și nici de o didactică independentă de psihologia învățării, ci de o didactică care își subordonează, prin înglobare, un domeniu considerat independent: psihologia învățării.

Pînă acum am analizat noțiunile de didactică și de psihologie pedagogică din punctul de vedere al sferei lor. Să facem același lucru și în ceea ce privește conținutul acelorași noțiuni. Vom avea în vedere o singură problemă comună și anume formarea priceperilor și a deprinderilor la elevi [5]. Manualele de pedagogie, fără excepție, acordă acestei chestiuni un spațiu relativ restrîns (cca. 2 pagini). În ceea ce privește conținutul lor, apare

---

1 Vezi „Pedagogia", sub red. A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache, Cap. V, p. 106, Cap. VII, p. 134 ș.a., Ed. didactică și pedag., 1962.

2 Vezi: „Curs de pedagogie generală", sub red. prof. dr. Stanciu Stoian, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1961.

3 Vezi: „Psihologia pedagogică", Editura didactică și pedagogică, București, 1962.

4 Deoarece în prezent psihologia învățării este insuficient elaborată, nu este posibilă o confruntare multilaterală cu didactica.

5 Concluziile sînt valabile pentru toate problemele comune ale didacticii și psihologiei învățării.

limpede faptul că pedagogia studiază priceperile și deprinderile în legătură cu aplicarea în practică a cunoștințelor teoretice și ca o prelungire a lor.

„Procesul de învățămînt nu se încheie, de regulă, cu transmiterea cunoștințelor, ci se continuă în mod firesc cu formarea priceperilor și a deprinderilor, care se leagă de munca de aplicare a acestor cunoștințe" [6]. Psihologia învățării [7] consacră aceleiași probleme un spațiu de patru ori mai mare — de fapt un capitol.

Analiza conținutului acestui capitol dovedește că pentru psihologia învățării priceperile și deprinderile sînt în primul rînd procese psihice, iar aplicarea lor în procesul de învățămînt reprezintă numai un caz de aplicare a unor reguli și legi, altfel mult mai generale.

Generalizînd, putem spune că deși problemele abordate de psihologia învățării sînt și în atenția didacticii, totuși nu avem de-a face cu o simplă repetare a lor. În timp ce pentru didactică problemele comune cu psihologia învățării sînt subordonate procesului instructiv-educativ, sarcinilor școlii, în perspectiva scopului urmărit etc., în cazul psihologiei învățării aceleași probleme sînt analizate în prim plan, ca probleme de sine stătătoare, de care didactica trebuie să țină cont.

În acest caz, concluzia care se impune infirmă celelalte poziții formulate anterior. De fapt, nu este vorba nici de o psihologie a învățării care fundamentează didactica, și nici de o didactică independentă de psihologia învățării, precum nu este vorba nici de o psihologie a învățării care repetă în mod inutil studiul unor probleme pe care le studiază didactica.

De fapt, unul și același fenomen — fenomenul învățării — este studiat din unghiuri diferite, cu metode diferite. Aceasta înseamnă, într-o altă formulare, că există nu una, ci două psihologii ale învățării: una dezvoltată în cadrul didacticii și dinspre didactică, cealaltă în cadrul psihologiei și dinspre psihologie.

Dacă această ipoteză este adevărată, atunci fenomenul constatat își are rațiuni istorice diferite de apariție și de dezvoltare, iar acestea pot fi puse în evidență tot prin analiză.

În adevăr, compararea istoriei pedagogiei cu istoria psihologiei este edificatoare în această privință. Prima constatare este că învățarea, ca fenomen, a început să fie în atenția pedagogiei cu cîteva secole înaintea apariției psihologiei.

La I. A. Komenski, de exemplu, constatăm ample preocupări în această privință. El a înțeles foarte bine necesitatea ca învățămîntul să țină seama de particularitățile individuale și de vîrstă ale copiilor. De numele lui se leagă principiul intuiției, precum și alte cuceriri importante ale pedagogiei. În ceea ce privește problema învățării, preocupările lui Komenski sînt vizibile în toate lucrările sale. Însăși „Didactica Magna" era pentru el în ultimă instanță „Arta de a învăța pe toți, toate".

Preocupările lui I. A. Komenski pentru problema învățării nu rămîn izolate în istoria pedagogiei. Ele sînt preluate și amplificate de urmași: Pestalozzi, Herbart, Ușinski, Makarenko ș.a. În cadrul acestei didactici era firesc să se elaboreze treptat o psihologie a învățării născută din necesitățile practice ale instrucției și educației.

Desigur, amploarea, rolul și sensul istoric al acestei psihologii elaborate în cadrul și dinspre didactică s-ar putea contura numai pe baza unor studii speciale și de amănunt [8].

---

[6] „Pedagogia", sub red. A. Danesuly, A. Chircev, A. Manolache, Ed. didactică și pedagogică, 1962.

[7] Avem în vedere manualul de psihologie pedagogică la care ne-am mai referit.

[8] În absența lor nu se pot face decît unele presupuneri. La început probabil că ea a fost mai mult implicită și numai cu timpul s-a dezvoltat.

Un astfel de studiu ar putea demonstra că anumite cuceriri ale psihologiei învățării constituie în cadrul didacticii nu numai o justificare istorică, ci și una actuală.

Unghiul de vedere didactic este inedit, în raport cu cel psihologic, de aceea este firesc ca și psihologia învățării să fie specifică domeniului în care a apărut.

În ceea ce privește psihologia, precum se știe, a apărut ca știință în a doua jumătate a secolului trecut și pe măsura dezvoltării sale a cuprins treptat toate domeniile de activitate umană și cum era firesc și problemele învățămîntului. În cadrul și din unghiul ei de vedere s-a dezvoltat în timp o psihologie a învățării, la început independentă de cea elaborată de secole în cadrul didacticii [9].

Pe măsură ce faptele s-au acumulat și sfera preocupărilor s-a lărgit, cele două psihologii, elaborate pe baze și în perioade diferite, s-au întîlnit în studiul aceluiași fenomen obiectiv, fenomenul învățării [10].

Dar analiza istoriei pedagogiei și istoriei psihologiei demonstrează nu numai existența în cadrul fiecăreia a unor preocupări independente și diferite de psihologia învățării, ci și fenomenul invers: preocupări didactice atît în cadrul pedagogiei, cît și în cadrul psihologiei. La început, preocupările de didactică în cadrul psihologiei au avut un caracter sporadic și s-au mărginit mai mult la „recomandări" și „sugestii" formulate pe baza unor cercetări, însă mai tîrziu s-a ajuns la manuale și programe (pînă în prezent experimentale mai ales) elaborate pe baze „pur" psihologice. Manualele cu programare, modelările de tot felul [11], dar mai ales ideea unei cibernetici umane și a întocmirii unor manuale pentru învățămînt, respectîndu-se în totul cerințele psihicului uman [12], justifică cu prisosință cel puțin ipoteza apariției unei adevărate teorii a învățării în cadrul și dinspre psihologie.

★

Îmbinînd ambele ipoteze a căror demonstrare am schițat-o numai, ajungem la o formulare mai amplă și de mare perspectivă pentru investigații teoretice și practice. În acest articol ipoteza finală ar avea și rolul de concluzie: Din rațiuni practice, în sînul pedagogiei a luat naștere o psihologie a învățării, deosebită de cea care a apărut pe baza evoluției psihologiei. Iar în cadrul psihologiei, și pe baze psihologice, au apărut preocupări didactice independente de cele constituite istoric prin practica și teoria pedagogică. Sarcina pedagogiei, ca și a psihologiei, este să studieze pînă la capăt acest fenomen.

Problema care se pune acum este aceea a raportului dintre didactica și teoria învățării în noua perspectivă teoretică formulată. Istoria trecută nu poate fi în acest caz un argument și pentru viitor. Mai exact, problema poate fi formulată astfel: există vreun temei pentru existența unei didactici și a unei psihologii a învățării, atît în cadrul pedagogiei, cît și în cadrul psihologiei? Răspunsul credem că poate fi numai unul. Dacă fenomenul învățării poate fi epuizat cu metodele, cu preocupările și din unghiul uneia din disciplinele amintite, atunci respectiva disciplină poate avea această pre-

9) Că lucrurile stau astfel o dovedește faptul că primele preocupări au avut în vedere animalele mai ales (behaviorismul, gestaltismul, de exemplu).

10 Rămîne o problemă deschisă cît datorează psihologiei învățării — elaborate în cadrul psihologiei — progresele realizate în studiul fenomenului învățării de către didactică.

11 Avem în vedere acele programări și modelări care sînt de fapt prelungiri ale unor teme, idei, concepții și date elaborate de psihologie.

12 Teoria aparține psihologului **Gh. Zapan**.

tenție. În orice caz, nimeni nu poate decreta o soluție. Istoria științelor ne arată că progresul nu se face prin înghițirea unor științe de către altele și nici prin monopolizarea unor domenii de cercetare. Am putea spune mai degrabă că lucrurile stau exact invers. Există tendința de întrepătrundere a științelor în studiul aceluiași fenomen. În particular, chiar fenomenul învățării preocupă în prezent nu numai didactica și psihologia învățării, ci și biologia, matematica și tehnica, mai recent și chimia. Evident că singura soluție este conlucrarea diferiților specialiști în studiul total al aceluiași fenomen.

În această ordine de idei, convingerea noastră este că un pedagog bun nu poate fi suplinit de un psiholog — oricît de bine pregătit ar fi el — și invers, un psiholog bun este întotdeauna indispensabil cercetărilor pedagogice.

NICOLAE RADU

TEATRUL DE PĂPUȘI ÎN GRĂDINIȚELE DE COPII

I. Amintirea teatrului de păpuși al copilăriei mele, a păpușilor caraghioase și pline de haz „Vasilache și Marioara" care prindeau viață în mîna lui moș Gheorghe și atrăgeau ceata de copii a tîrgului, amintirea acelor clipe de veselie și plăcere m-a făcut să studiez și să folosesc teatrul de păpuși în munca mea cu copiii din grădiniță.

Copilăria întunecată a timpurilor trecute, lipsită de bucuriile ei firești, a accentuat și mai mult necesitatea de a crea și de a folosi pentru copiii epocii noastre tot ce le poate procura bucurie și plăcere. Unul dintre aceste mijloace este și teatrul de păpuși.

In trecut, teatrul de păpuși era răspîndit aproape în toate provinciile, încă din sec. al XVIII-lea.

Spectacolele populare satirice (prezentate de către păpușarii care colindau tîrgurile și satele cu lada de păpuși în spate) biciuiau realitățile unei orînduiri nedrepte.

Demascarea abuzurilor și nedreptăților sociale, satirizarea viciilor claselor dominante cuprinse în jocul naiv al păpușilor, dezvăluiau poporului cruzimea adevărului. Toate acestea au atras persecutarea păpușarilor, cărora le-a fost interzisă prezentarea unor astfel de spectacole. Pînă la sfîrșitul celui de-al II-lea război mondial, teatrul de păpuși din țara noastră s-a luptat cu mari greutăți. Abia în anii puterii populare acesta a luat o mare amploare, datorită înțelegerii necesității folosirii acestui gen de artă pentru educarea maselor de copii și adulți.

Astfel, în anul 1948 apare la noi primul teatru de păpuși de stat din București (Teatrul Țăndărică), care se bucură de renume și în străinătate. Asemenea teatre de păpuși de stat au luat ființă aproape în toate orașele țării noastre. La Cluj s-a înființat primul studio experimental din țară pentru teatrul de păpuși, iar în București funcționează un studio de filme cu păpuși.

Bogata activitate desfășurată de către păpușari în cadrul școlilor, activitatea echipelor de amatori, au ca scop să dezvolte interesul și înțelegerea acestui gen de teatru și să organizeze o participare cît mai activă la vizionarea lui de către copii și adulți.

II. **Importanța** folosirii teatrului de păpuși decurge din caracterul educativ pe care îl poate căpăta acest gen de spectacol.

Este cunoscut faptul că imaginația vie a copilului și dragostea lui pentru personajele din povești, pentru miraculos și hazliu, pentru păpușă în special, fac ca aceste spectacole în care păpușa-jucărie prinde viață în mîna mînuitorului să fie trăite de copil, îl fac pe acesta să participe cu un complex de sentimente și emoții adînci la acțiunea desfășurată.

De aceea, munca educativă capătă pe această cale un suport intuitiv, teatrul contribuind la înțelegerea și la formarea unor trăsături morale pozitive și a unor deprinderi de comportare civilizată.

Astfel, în timpul vizionării unui spectacol, copiii recunosc animalele după specificul fiecăruia, pot recunoaște florile, insectele, pomii, după forma și specificul lor.

Prin buna alegere a pieselor, contribuim la educarea copiilor în spiritul moralei comuniste, le putem lărgi și adînci reprezentările cu privire la evenimentele sociale (munca oamenilor pe ogoare, în fabrici, pe șantiere), îi putem face să aprecieze, să respecte și să iubească munca. Acțiunea reieșită din desfășurarea unui spectacol care pune în contrast manifestări pozitive ale personajelor cu cele negative și cu urmările acestora, face pe copii să urască minciuna, lăcomia, zgîrcenia, lașitatea etc. și să aprecieze complexul de sentimente și de atitudini pozitive pe care și le însușesc și le aplică apoi în viață. De exemplu, vizionînd scenete cu acțiuni legate de viața lor, copiii înțeleg necesitatea folosirii bunelor deprinderi, necesitatea muncii în colectiv și foloasele ei, conduita necesară în raporturile cu colegii, cu cei mici, cu adulții și cu membrii familiei. De asemenea, înțeleg atitudinea pe care trebuie s-o aibă față de plante și de animale, ce se întîmplă cu cei leneși și neascultători, la ce rezultate duc zgîrcenia, îngîmfarea, lăcomia etc.

Știm că la început de an școlar unii copii vin la grădiniță cu diferite deprinderi negative însușite în familie, în special cei din grupele mai mici, care sînt adesea răsfățați, mofturoși, capricioși, plîng din orice motiv. Printre alte metode folosite pentru înlăturarea acestor manifestări, teatrul de păpuși m-a ajutat să obțin rezultate bune. Dramatizarea povestirii „Iedul cu trei capre" de Octav Pancu-Iași a arătat copiilor la ce rezultat duc răsfățul și neascultarea, datorită cărora bietul ieduț a rămas flămînd, fără haine și în primejdie de a fi mîncat de lup, peripețiile pe care copiii le-au urmărit cu o vădită emoție. Sau, prin prezentarea scenetei „Prințul Miorlau", dramatizare după Otilia Cazimir, copiii au înțeles că plînsul pentru toate nimicurile trebuie să lipsească din comportarea lor.

Spectacolul unui teatru de păpuși dezvoltă copiilor o serie de trăsături psihice, ca: atenția, memoria, gîndirea, spiritul de observație, îi face să gîndească, să exteriorizeze cele văzute, să înțeleagă sensul unor cuvinte și să-și însușească o serie de expresii artistice.

La orice fel de spectacol de păpuși copiii sînt atrași de decor, de mișcare, de muzică, de păpușă în special. Întreaga lor atenție este concentrată spre mica scenă unde păpușile trăiesc, vorbesc, îndeplinesc anumite acțiuni ce sînt urmărite cu interes și curiozitate și la care copiii participă activ. Cînd fetița care avea în grijă să păzească gîscănelul a adormit, atunci cînd s-a trezit și a constatat lipsa lui s-a adresat copiilor, rugîndu-i să-i spună ce s-a întîmplat cu el. Vocile lor au acoperit atunci orice replică a păpușilor, copiii căutînd să dea explicații cu privire la dispariția gîscănelului. Cînd vulpea care săvîrșise fapta urîtă a fost descoperită în vizuina ei și pedepsită, copiii și-au manifestat satisfacția prin bătăi din palme și strigăte de bucurie. Toate acestea dovedesc din plin că în timpul vizionării copiii urmăresc cu atenție acțiunea, gîndesc și exteriorizează cele văzute.

De multe ori am auzit copiii, în timpul jocurilor libere din grădiniță, folosind cuvinte însușite la spectacolele cu păpuși vizionate de ei: „Un brăduț cu luminițe", „Ce floare gingașă", „Tu ești ca pufușor" și altele.

Prin mișcarea păpușilor, prin cîntecele folosite, prin decoruri variate și prin

aspectul general al spectacolului, li se formează copiilor gustul de a cunoaște și de a aprecia frumosul din artă, din natură și societate.

Întrucît păpușile, decorurile, scena, se confecționează în școli cu mijloace locale, cu participarea activă a elevilor, cu această ocazie se dezvoltă dragostea pentru munca de creație, pentru muncă în general.

Teatrul de păpuși este deci o artă complexă, pentru că reunește, într-o armonie perfectă, activitatea intelectuală, activitatea artistică și pe cea tehnică și contribuie deci la dezvoltarea multilaterală a copiilor.

III. Am văzut că în timpul vizionării unui spectacol de teatru de păpuși se dezvoltă la copii o serie de procese psihice, ca: atenția, imaginația, memoria, gîndirea. Toate acestea, în armonie cu muzica și decorurile, acționează asupra mai multor analizatori. Astfel, pe baza senzațiilor primite, copilul capătă o serie de percepții ce stau la baza cunoașterii.

Știind că experiența perceptivă a copilului trebuie dirijată prin cuvînt, teatrul de păpuși — unde acțiunea este împletită cu cuvîntul — conduce copilul spre percepții organizate. Se formează în felul acesta reprezentări corecte asupra celor vizionate.

Teatrul de păpuși nu numai că arată imaginea unui animal — prin păpușa reprezentată —, ci prin acțiunea desfășurată, prin comportarea păpușii, prin felul de viață, prin comparația și contrastul acțiunilor uneori intenționat exagerate, scoate în evidență tocmai însușirile caracteristice, care sînt înțelese de copii mult mai bine decît orice explicații date sau poze folosite.

Acțiunea desfășurată în ansamblul ei (referindu-ne la exemplele luate din viața animalelor), din care se desprind și se scot în evidență lăcomia lupului, șiretenia vulpii, frica permanentă a iepurașului, la care copiii participă cu emoție, le dă posibilitatea să facă o analiză și o sinteză pe plan mintal, să compare asemănările și deosebirile dintre un animal sau altul și să desprindă însușirile esențiale și comune ale tuturor animalelor care fac parte din aceeași specie. Toate acestea dau posibilitatea copilului să facă abstracție de unele însușiri mai puțin esențiale și astfel să deosebească cu precizie — din grupul de animale-păpuși prezentate — care este lupul, vulpea, ursul etc., care este căsuța fiecăruia, mijloacele folosite pentru procurarea hranei (viclenia, fuga, înșelăciunea, puterea). În felul acesta copiii pot trece la însușirea unor noțiuni.

La grupele mijlocie și mare formarea limbajului interior dă copiilor posibilitatea ca în timpul vizionării unui spectacol de teatru de păpuși să-și reprezinte în succesiune logică faptele și situațiile ce reies din desfășurarea acțiunii. Toate acestea ei le exteriorizează atunci cînd se folosește dialogul între păpușă și copil.

Adeseori păpușa se adresează copiilor: „Nu ați văzut unde a plecat puișorul?“

Copiii îi răspund cu lămuriri ample „că l-a luat vulpea, cum l-a luat, pe ce drum a pornit, unde s-a ascuns“, ca să-i poată astfel înlesni găsirea lui. În asemenea situații, limbajul și gîndirea copiilor se dezvoltă.

Teatrul de păpuși contribuie în mare măsură la dezvoltarea imaginației reproductive a copiilor. Reacțiile emotive se manifestă foarte puternic atunci cînd acțiunile personajelor le dau momente de neliniște. De exemplu, copiii sînt îngrijorați din cauza soartei găinușii, cînd vulpea ascunsă după un pom este gata s-o înhațe, sau cu exclamații și strigăte sfătuiesc pe cei trei iezi să se ascundă, atunci cînd vor să deschidă ușa lupului.

Teatrul de păpuși reproduce deci situații concrete în care sentimentele respective apar în mod firesc și determină

copilul să evite situații asemănătoare sau să se comporte cu aceeași atitudine. Astfel, caricatura păpușii „Murdărici" îndeamnă copiii să evite asemenea situații și să aibă o atitudine civilizată față de îmbrăcăminte și de aspectul exterior al ținutei. Multe exemple de acest fel ne arată influența educativă ce se desprinde din vizionarea spectacolelor teatrelor de păpuși, care se răsfrînge în atitudinea și în comportarea copiilor.

IV. Specificul teatrului de păpuși îl constituie faptul că păpușile sînt acționate de mînuitori care le dau mișcarea, vorbesc în locul lor și nu sînt văzuți de spectatori. În comparație cu celelalte teatre, el este un teatru în miniatură, ceea ce nu înseamnă însă că organizarea lui este mai puțin complicată. El pune probleme tehnice speciale de organizare, care cer pricepere și îndemînare.

În primul rînd, păpușa constituie un instrument de artă datorită căruia fondul emotiv al piesei poate crește mult. Cu cît acesta este mai desăvîrșit, cu atît sînt mai bogate și diverse mijloacele sale de expresie. O păpușă bună rămîne moartă și neexpresivă în mîinile unui mînuitor slab, iar o păpușă neexpresivă va ucide și va denatura ideea creatoare a unui text bun.

Păpușa este „un actor" cu posibilități de joc limitate. Nu are mimică, vorbește cu „vocea altuia", este întotdeauna stîngace și — în comparație cu omul — convențională și insuficient de naturală. Toată puterea ei de expresie este concentrată în mască, în mișcare, în gesturi și în poziția capului și a corpului.

Înfățișarea artistică i-o dă creatorul ei; mișcările, expresivitatea, gesturile, depind de mînuitor. Deci, pentru reușita jocului, păpușa trebuie să aibă un joc desăvîrșit, o mînuire perfectă.

Spectacolele de teatru pentru copii se pot folosi în grădiniță sub mai multe forme: cu păpuși de mînă, care este spectacolul cel mai indicat și cel mai mult apreciat de copii și teatrul de umbre și siluete, la care în loc de păpuși se folosesc figurine din carton redînd silueta personajelor reprezentate (animale, păsări, oameni).

1. **Teatrul de umbre** — și azi cu o răspîndire foarte mare în R. P. Chineză — este cea mai simplă formă și se poate confecționa cu ușurință. Scena este o hîrtie întinsă pe o ramă de lemn luminată din spate de o sursă de lumină puternică. Între lumină și scenă se așează păpușile tăiate (în plan) din carton și fixate pe bețe de unde se mînuiesc. Pe ecran apare numai umbra lor și mișcarea redată de mînuitor. Camera unde se desfășoară astfel de teatru trebuie să fie bine întunecată. De altfel, teatrul de umbre este considerat strămoșul teatrului de păpuși, deoarece atunci cînd s-a spart ecranul la un teatru de umbre, publicul a cerut continuarea jocului deschis al păpușii, născîndu-se în felul acesta jocul direct al păpușii.

2. **Teatrul de siluete** este folosit în grădiniță în felul următor: unei cutii din lemn i se scoate capacul și se așază în locul lui o foaie de hîrtie albă, perfect întinsă. Siluetele din carton, viu colorate, se fixează pe cîte o lamă de metal. Cu un magnet mai mare — introdus printr-un orificiu făcut prin peretele lateral al cutiei — mișcăm păpușile-siluete fixate de lame în direcțiile dorite, în legătură cu povestea expusă.

3. **Teatrul de marionete**, în care păpușile sînt mișcate de sus cu ajutorul unui complex de sfori, se poate realiza numai pe scene speciale și cu mînuitori profesioniști.

4. **Teatrul cu păpuși de mînă** este cel mai indicat și cel mai mult apreciat de către copii. Cea mai simplă este păpușa de mînă ca o mănușe cu trei degete, care se trage pe mîna mînuitorului. Capul păpușii se fixează pe degetul arătător, iar degetul mare și cel mic se introduc în mîinile păpușii. Ce-

lelalte două degete libere (inelarul și mijlociul) se lipesc strîns de podul palmei.

Capetele de păpuși se pot confecționa cu ușurință de către fiecare educatoare din material ușor de procurat și mult mai simplu de confecționat.

Iată un procedeu pe care l-am folosit cu rezultate bune: în loc de mulaj am luat un bec mare de 150—200 W., pe care l-am fixat cu partea ascuțită într-o bucată de lut sau plastelină drept suport. Într-un castron am preparat o cocă din făină de grîu și apă rece, nu prea subțire. Dintr-un pachet mare de vată, am întins jumătate din conținut pe o planșetă într-o fîșie uniformă, peste care am întins coca pe ambele părți, pentru a fi bine îmbibată. Pe becul uns cu vaselină, am înfășurat vata pînă la partea de jos, dînd exact forma becului. Prin apăsare cu degetele și alungire am dat forma ochilor, a nasului, a gurii și a bărbiei. Această pastă modelată se lasă la uscat 24 ore, de preferință la căldură. Cînd e bine uscată, forma se taie cu o lamă pe mijloc în dreptul urechilor de la o extremitate la alta și se desprinde de bec. Cele două părți se unesc la loc, lipindu-se deasupra o fîșie de vată cu cocă, care se lasă iar la uscat. În felul acesta se obține un cap de păpușe cu un orificiu la capătul de jos, unde se introduce degetul pentru mînuit. Acest cap se vopsește ușor, cu acuarele sau vopsele tempera, în culoarea indicată feței, conturată după expresia dorită. Părul se poate confecționa din fetru tăiat fîșii subțiri, din fire de mătase vegetală galbene sau negre, din lînă, din cîlți, blăniță sau chiar din mătase de porumb. Nu se indică a se folosi păr natural, deoarece imprimă păpușii un aspect dezordonat (pare mereu nepieptănată). Capul păpușii se mai poate confecționa din pînză umplută cu rumeguș de lemn, cu tărîțe, avînd la bază un tub, drept gît.

O altă păpușă și mai simplă (după indicațiile marelui păpușar sovietic Obrazțov, în cartea „Profesiunea mea"), pe care am folosit-o ca personaj comic se confecționează în felul următor: pe pumnul strîns al mîinii se înfășoară o cîrpă (pentru a se mări forma capului), lăsîndu-se liber degetul arătător și inelar. Deasupra se trage un ciorap de damă fără dungi, unul din capete — cel de sus — strîns cu un șiret. Se îmbracă mîna pînă la cot. Pumnul, îndoindu-se din încheietură, se răsucește cu mai multă ușurință decît capetele de păpuși. Scoțînd degetul arătător prin ciorap, se formează nasul, iar dacă se întinde și degetul inelar mai jos se formează bărbia. Doi nasturi negri lucioși sau două mărgele fixate la locul potrivit, în mijlocul unui rotund din fetru negru, sînt ochii. Dacă deasupra pumnului (unde capătul ciorapului este strîns cu șiretul) fixezi o pălărioară, obții o păpușă nostimă, vioaie, mult îndrăgită de copii.

Paravanul pentru teatrul de păpuși nu constituie o problemă. El poate lipsi de cele mai multe ori, păpușa avînd posibilitatea să stea în mijlocul copiilor. Ea poate apare și de după o tablă, de după două măsuțe suprapuse sau de după o pătură fixată în dreptul unei uși deschise. În timpul verii, acest paravan poate fi improvizat în curte (o pătură fixată cu o sfoară între doi pomi sau doi stîlpi). Dacă totuși în unitate sînt posibilități de procurare a cortinei, aceasta trebuie să fie atractivă, frumos colorată, netransparentă. Se poate deschide în două părți printr-un sistem de sfori folosit ca la perdelele din casă sau se poate confecționa cortina „fluture" ce se deschide în diagonală.

Decorurile folosite pe scena teatrului de păpuși au ca scop să scoată în relief jocul păpușii, să plaseze acțiunea în mediul real. Acestea se pot atîrna în fundul scenei sau se pot fixa pe suporturi ce sînt trase în sus și înlocuite cu altele, în funcție de scenele prezentate.

În îmbrăcămintea păpușii se ține seama de acțiune, de decor, imitîndu-se costumele caracteristice personajelor din acțiunea jucată (oameni maturi, gospodine, copii etc.). Păpușile gata confecționate sînt numai materiale moarte, iar mînuitorul este acela care le dă viață.

Sînt o serie de mișcări elementare ale păpușii ce trebuie cunoscute de fiecare mînuitor, din care se compun apoi mișcările mai complexe, combinate în jocul scenic:

1. Mișcarea capului păpușii (dirijată prin îndoirea degetului arătător).
2. Mișcarea de îndoire a trunchiului (prin îndoirea mîinii din încheietură).
3. Mișcarea mîinilor păpușii (prin mișcarea celor două degete mare și mic); *mîinile se mai pot mînui cu două vergele de sîrmă fixate de mîinile păpușii* și ținute în mîna liberă a mînuitorului.
4. Mișcarea în pas de alergare (mîna cu păpușa nemișcată și mersul normal al mînuitorului).
5. Mișcările de ridicare a obiectelor (*îndoirea mîinii cu păpușa din încheietură*, iar cu cealaltă mînă liberă se fixează obiectul în mîinile păpușii).

Între jocul păpușii, mișcare și vorbire, trebuie să fie o armonie perfectă. În timpul vorbirii păpușii, mînuitoarea nu trebuie să-și schimbe complet vocea pe motivul ca să nu fie cunoscută de către copii. Cînd acțiunea e interesantă, atractivă, copiii nu sînt atenți la felul vocii păpușii, deoarece ei urmăresc acțiunea, mișcarea. De aceea, cînd educatoarea mînuiește două păpuși pe ambele mîini, este indicat să-și schimbe doar puțin vocea, fără a trece complet la falset, ca să poată da impresia a două voci deosebite.

Din practică am constatat că cele mai reușite spectacole de teatru de păpuși sînt atunci cînd scenetele folosite cuprind multă acțiune, multă mișcare, cînd conținutul reiese tocmai din mișcarea însăși, fără a fi nevoie de explicație, lămuriri prea ample, ce plictisesc copiii în loc să-i distreze.

Pentru a scoate mai mult în evidență acțiunea și a asigura trezirea interesului și plăcerea copiilor în timpul vizionării spectacolului, se recomandă întregirea jocului păpușilor cu muzică și cîntec.

Pentru ca jocul păpușilor să fie legat de copii, se recomandă ca la deschiderea cortinei să se asigure legătura între actori și public, să existe o păpușă-crainic care să prezinte celelalte păpuși, să explice conținutul acțiunii, să fie sfătuitorul copiilor. Această păpușă-crainic poate fi reprezentată printr-un personaj luat dintr-o poveste cunoscută sau din viața de toate zilele (un pitic, un clovn, o fetiță, un moș, un animal apropiat lor). Această legătură cu copiii trebuie făcută în permanență în timpul desfășurării spectacolului și de către păpușile ce sînt în scenă. Ele pot cere părerea copiilor în rezolvarea unor greutăți ivite, le pot cere să găsească o ascunzătoare, să le denumească un dușman etc. Numai în felul acesta copiii se integrează în acțiunea respectivă, trăiesc din plin momentele create de spectacole, au probleme de rezolvat, asigurîndu-se astfel o cunoaștere și o înțelegere deplină a acțiunii desfășurate.

Reprezentația trebuie să fie scurtă, să fie antrenantă, cu subiecte cunoscute, apropiate de viața copiilor, care să-i pună să gîndească, să comenteze, să participe activ la desfășurarea acțiunii.

Concluziile finale sînt indicate să fie accentuate de către păpușa-crainic sau de *unul dintre personaje care a avut un* rol mai important și care să antreneze în discuție întreaga masă de copii din sală.

Ținîndu-se cont de toate cele relatate mai sus, se va asigura realizarea scopului propus prin folosirea teatrului de păpuși ca mijloc de educație și instrucție a copiilor preșcolari.

V. Lucrînd cu copiii din grupa mică al căror specific îl reprezintă caracterul concret intuitiv al gîndirii, am constatat că păpușa în mișcare poate imprima anumitor activități o pronunțată formă de joc. În acest scop mi-am creat o păpușă asemănătoare lor, cu șorțuleț albastru și fundă roșie la gît, cu părul în două cosițe galbene, cu fața de copil zîmbitoare, pe care am denumit-o „Mioara".

Copiii mici priveau păpușa ca pe ceva viu, real. Ea reprezenta pentru ei tovarășa lor de joacă în toate ocaziile ivite. Fără paravan, fără decoruri speciale, doar păpușa simplă, introdusă pe mînă, m-a ajutat să desfășor cu copiii activități antrenante, cu participarea activă a întregului colectiv (țin să menționez că atunci cînd păpușa trebuia să vorbească, o așezam în dreptul feței, pentru a acoperi mișcarea vorbirii mele).

La început de an școlar, închegarea colectivului de copii este o muncă destul de dificilă cu cei mici. Jocul izolat, individual, dorința de a avea mai mulți aceeași jucărie, instabilitatea în joc și desele conflicte ivite, mi-au cerut o permanentă atenție și un tact deosebit pentru a-i deprinde cu îndeplinirea sarcinilor prevăzute în programă. În acest scop, m-am folosit de păpușă. Dimineața, înainte de intrarea copiilor în sala de clasă, aveam grijă ca să așez păpușa la locul propus pentru desfășurarea jocurilor libere (la colțul păpușii, lîngă bețișoarele colorate, lîngă lada cu cuburi etc.). Cînd copiii intrau în clasă, le sugeram ideea de a căuta păpușa. La găsirea ei, sala răsuna de exclamațiile lor de bucurie și plăcere. Pe neobservate, îmi introduceam păpușa pe mînă și ea invita copiii la joc, împărțind rolurile. În felul acesta, întreaga grupă de copii era antrenată în jocuri colective, fără conflicte și neînțelegeri.

Pentru a-i dezobișnui pe copii să răspundă în cor și pentru a-i deprinde să asculte întrebarea și apoi să dea răspunsul individual, organizam cu păpușa simple dialoguri între ea și copii. Iată cîteva exemple de jocuri: „Hai să facem cunoștință" — joc în care numai copilul întrebat trebuia să răspundă cum îl cheamă sau jocul: „Cine știe cum se numește", cînd numai copilul întrebat trebuia să denumească un obiect de uz personal, cunoscut.

Desfășurarea unor activități obligatorii în prezența păpușii și cu păpușa a avut de fiecare dată un pronunțat caracter de joc, care a creat o atmosferă veselă și plăcută copiilor.

În jocurile didactice prevăzute în programă pentru grupa mică — a căror teme se refereau la activitatea păpușii — elementul de joc a fost predominant și sub această formă, deoarece m-am folosit tot de păpușă și astfel am reușit să îndeplinesc scopul și sarcinile pe care mi le-am fixat (de exemplu, jocul didactic cu tema: „Ce-a găsit păpușa"), pentru denumirea jucăriilor și așezarea la locul lor. Înainte de începerea activității mi-am aranjat scăunelele în semicerc, iar măsuțele le-am orînduit în spațiile libere pe lîngă perete. Cînd copiii au fost introduși în sala de grupă, i-am pus să privească bine locul unde sînt așezate jucăriile pe care le luau și apoi le orînduiau pe măsuța din fața lor. Am anunțat jocul, fixînd regula. Copiii indicați de mine își alegeau cîte o jucărie de pe măsuță, pe care o ascundeau unde credeau ei. Cînd păpușa era rugată să caute jucăria ascunsă, ea simula surpriză și plăcere la găsirea ei. Ochii copiilor o urmăreau cu vădită emoție, iar cînd dădea de urma unei jucării, păpușa o aducea, așezînd-o pe măsuță. Copilul care ascunsese acea jucărie trebuia s-o denumească și s-o așeze la locul ei.

În desfășurarea jocului didactic „Ce face păpușa?" m-am folosit de paravanul mic așezat în fața copiilor. Înainte de apariția păpușii, le-am explicat desfășu-

rarea jocului, accentuînd asupra răspunsurilor individuale ce trebuiau date. Păpușa apărea în micul ecran și după salutul de politețe începea jocul. Ea executa diferite acțiuni simple, ușor de mînuit, ce privea mișcarea degetelor, aplecarea capului (spălatul pe față, pieptănatul, spălatul pe dinți, sunatul din trompetă etc.). După fiecare acțiune executată, copiii erau puși să o ghicească și să o denumească corect (menționez că înainte de desfășurarea acestui joc mînuitoarea trebuie să facă unele exerciții de executare a mișcărilor păpușii, ca acestea să fie cît mai exacte, pentru a fi ghicite cu ușurință de către copii). În jocul distractiv „Săculețul fermecat", în care am introdus o serie de obiecte cunoscute copiilor, păpușa asistă la desfășurarea acestui joc și învață de la copii cum să caute jucăriile în sac și să le denumească corect.

În jocul „Este ziua păpușii" — copiii au crezut cu adevărat, în sărbătorirea acestui eveniment. Împreună cu ei am aranjat sala de clasă, iar pe o măsuță acoperită am orînduit împreună cu copiii diferite jucării care trebuiau oferite păpușii de ziua ei. Am invitat păpușa în mijlocul lor, primind-o cu exclamații de bucurie. I-am spus păpușii că azi — fiind ziua ei — noi îi vom oferi daruri. Am descoperit măsuța, iar copilul indicat de mine a oferit păpușii o jucărie la alegere; eu am urmărit exprimarea și denumirea corectă a jucăriei, uzînd de formulele de politețe. În afară de unele jocuri didactice, unde intervenția păpușii este posibilă, am încercat același procedeu la activitățile de repetare a memorizărilor. Cunoscînd din practică necesitatea de a imprima activităților statice (în special celor desfășurate de copiii mici) un caracter mai atractiv, am constatat că folosind păpușa se pot crea copiilor condiții pentru memorarea și reproducerea intenționată, care îi fac să reproducă voluntar materialul ce li se prezintă. Spre exemplu: pentru repetarea poeziei „Tincuța și Azorel", de după paravan, pe ambele mîini, prezentam păpușa și un cățel: „Eu sînt Tincuța, iar acesta este Azorel pe care îl îngrijesc, îl spăl cu săpun și cu burete ca să fie curat. Cine cunoaște poezia Tincuței și a lui Azorel?" Chemam apoi cîte un copil lîngă paravan, care îndemnat de „păpușă" repeta împreună cu ea poezia.

Dacă procedeele folosite cu o singură păpușă care a participat direct la jocurile și la unele activități ale copiilor mici au fost posibile, la copiii din grupele mijlocii și mari se vor folosi cu totul alte procedee. Dacă cei mici cred în păpușă ca în ceva viu, real, o dată cu înaintarea vîrstei, copiii încep să manifeste o atitudine critică față de tot ce este fantastic, fac deosebirea între ceea ce este real și ceea ce este fictiv. Datorită acestui fapt, pentru copiii din grupele mai mari am folosit teatrul de păpuși ca program distractiv, pentru verificarea și fixarea unor cunoștințe și numai în prima sau ultima etapă a zilei, după desfășurarea activităților obligatorii sau înainte de începerea lor.

Înainte de a trece la prezentarea spectacolelor cu păpuși, am căutat mai întîi să familiarizez copiii cu unele probleme privind mînuirea și folosirea paravanului. În acest scop, dimineața, cînd veneau copiii, găseau aranjate pe măsuță, la dispoziția lor, paravanul mic și cu trusa de păpuși pe măsura lor. Am încercat cu răbdare să-i inițiez în tehnica simplă a mînuirii (cum să folosească degetele pentru mîinile păpușii, mișcarea capului și aplecarea trunchiului), exerciții pe care copiii le executau cu plăcere, bucurîndu-se de mișcarea pe care putea să o imprime păpușii.

După o serie de astfel de exerciții, am atras copiii în prezentarea scenetelor de basme cunoscute. Zile la rînd, în dosul paravanului, inițiam copiii cum să vorbească și să mînuiască păpușa, în

același timp, reamintindu-le specificul personajelor din poveste.

După această pregătire a copiilor, am încercat să las pe măsuțe numai anumite păpuși în legătură cu o poveste sau o acțiune ce a fost cunoscută de ei în activitățile obligatorii. Le sugeram ideea acțiunii, apoi lăsam copiii să se descurce singuri. De obicei se jucau „de-a teatrul", o parte din copii erau spectatori adevărați care urmăreau disciplinați spectacolul, iar alții mînuiau păpușile. Această situație a creat posibilitatea de a verifica și adînci unele cunoștințe ale copiilor, de a-i deprinde cu exprimarea corectă și expresivă, de a folosi uneori expresii literare întîlnite în diferite povești sau poezii. Cînd am considerat că unii dintre ei au oarecare pregătire în mînuirea păpușilor, am organizat cu copiii, în ultima etapă a zilei, mici spectacole pentru celelalte grupe. Dacă la început acești mici actori prezentau stîngăcie în mișcări, lacune în vorbire, o stare emotivă mai accentuată, exercițiile repetate au contribuit cu timpul la o oarecare siguranță.

Basmul dramatizat al „Scufiței Roșii" de Perrault, unde am folosit păpușile din trusa trimisă de M.I., a fost prezentat în întregime de către copiii grupei mari pe care i-am inițiat în privința interpretării rolurilor și mișcării păpușilor. În urma aplauzelor primite, se putea citi pe fața lor mulțumirea deplină a muncii depuse.

Copiii grupei mari m-au ajutat adesea în confecționarea păpușilor. Fetițele au fost antrenate la cusutul costumelor, iar băieții la prepararea mulajelor, dovedindu-se destul de îndemînatici într-o muncă ce le-a făcut plăcere.

În ultima etapă a zilei, teatrul de păpuși l-am desfășurat organizat, sub formă de spectacole, ca program distractiv, sau în scopul verificării sau fixării unor cunoștințe.

Scenetele simple cu unul sau două personaje erau prezentate de mine. Cînd în scenă trebuiau să apară trei sau patru păpuși, dacă acțiunea era cunoscută de copii, mă foloseam de ei. În caz contrar, apelam la tovarășa educatoare a unei alte grupe.

Scenetele de T. N. Karamanenko din cartea „Teatrul de păpuși în grădina de copii" sînt simple, ușoare și indicate în acest scop. Aceste scenete prezentate copiilor au constituit pentru ei un adevărat program distractiv.

De exemplu: „Aventurile jucăriilor" de E. Ilina, „Jocul de-a ascunselea" de T. Karamanenko „Cum am cumpărat o păpușă", „Prietenii lui Petrușca", „Pălăria lățoasă", „Mustăciosul vărgat", și unele scenete luate din articolul „Bucurii mari, osteneală puțină" din „Noua educație în grădiniță" nr. 8/1962 (limba germană) sau piese mici pentru păpuși date în anexă de revista „Educația în grădiniță" (limba maghiară) 1961/1962, constituie un material valoros pentru fiecare educatoare în activitatea cu păpușile. Acestea pot fi prezentate numai de un singur mînuitor.

Folosirea teatrului de păpuși în grădiniță cere din partea educatoarei o atenție și o grijă deosebită în îndeplinirea scopurilor urmărite în munca de educare și instruire a copiilor.

Este greșită ideea celor care cred că teatrul de păpuși se poate desfășura în mod spontan, în urma unei inspirații de moment, cînd educatoarea ar avea chef să improvizeze un spectacol. Educatoarea trebuie să se pregătească în prealabil în vederea mînuirii, să-și aleagă și să stăpînească textul, să-și fixeze întrebările în legătură cu scopul urmărit, să-și pregătească și să-și aleagă păpușile adecvate rolurilor ce trebuie interpretate. Numai dacă vor fi realizate aceste condiții se vor putea obține rezultate bune în activitatea cu păpușile.

VARVARA TEOFĂNESCU
Educatoare - directoare la
Grădinița de copii cu orar redus nr. 2
Craiova

UNELE CONCLUZII PE MARGINEA CONSFĂTUIRILOR RAIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE DIN SEPTEMBRIE 1964

Consfătuirile raionale ale cadrelor didactice din acest an au dezbătut una din problemele importante ale învățămîntului nostru în această perioadă: „sporirea eficienței lecției, mijloc principal de ridicare a nivelului activității instructiv-educative în școala de cultură generală".

Pretutindeni, cadrele didactice au apreciat însemnătatea practică și actualitatea temei discutate. Modul nou de organizare a consfătuirilor inițiate de Ministerul Învățămîntului, cu accent pe lucrările în secții pe specialități, a dat posibilitatea aprofundării problemelor puse în discuție, analizării temeinice a metodelor și procedeelor folosite pentru ridicarea calității lecțiilor, realizîndu-se în acest fel un bogat schimb de experiență. Datorită faptului că problemele discutate au fost cunoscute cu mult timp înainte de către toți învățătorii și profesorii, aceștia au desfășurat o susținută muncă pregătitoare, consfătuirea realizînd o sinteză a preocupărilor și experienței acumulate în timpul anului școlar. Acest lucru s-a reflectat atît în conținutul referatelor prezentate, cît și în conținutul discuțiilor.

Folosind toate mijloacele de informare cu privire la activitatea și la rezultatele obținute de cadrele didactice din raion (procese-verbale de inspecție, materiale ale cercurilor pedagogice, dări de seamă ale directorilor de școli), multe referate, întocmite de cadre cu bogată experiență didactică, au reușit să scoată în evidență principalele realizări obținute în anul școlar trecut pe linia îmbunătățirii procesului de predare și a ridicării nivelului de pregătire a elevilor.

Prin generalizarea și popularizarea experienței pozitive a cadrelor fruntașe, prin dezvăluirea și combaterea lipsurilor mai des întîlnite în cadrul lecțiilor și prin analiza competentă a multiplelor aspecte de ordin metodic, referatele au oferit, de la început, numeroase învățăminte și au constituit, în același timp, un puternic stimulent al discuțiilor.

Materialele consfătuirilor sînt extrem de bogate în fapte, în frămîntări, în rezultate și mijloace folosite — oglindind o experiență adeseori impresionantă a învățătorilor și profesorilor din școlile noastre. Această experiență va trebui studiată cu multă atenție de către cercetători, de organele de conducere, de control și îndrumare a învățămîntului, pentru a fi pusă în folosul școlii noastre socialiste.

Problema principală care a reieșit din lucrările consfătuirilor a fost analiza cerințelor care asigură creșterea eficacității pedagogice a lecțiilor.

Este de remarcat faptul că în toate secțiile s-a insistat asupra necesității dezvoltării continue a nivelului cultural multilateral al învățătorilor și profesorilor, asupra necesității temeinicei lor pregătiri profesionale — în specialitate și din punct de vedere metodic —, asupra ridicării nivelului politico-ideologic. S-au făcut referiri la cele mai noi lucrări de specialitate apărute, la literatura psihopedagogică și metodică, s-a stăruit asupra

materialelor politico-ideologice care trebuie studiate de toate cadrele didactice.

Îndemnul la studiul individual sistematic și continuu al profesoarei Răpițeanu Argentina, de pildă, în secția de limba romînă din orașul Galați, însoțit de prețioase îndrumări bibliografice, în scopul realizării sarcinilor instructiv-educative ale limbii romîne în școală, a fost de un real folos tuturor membrilor acestei secții. Cu același viu interes au fost urmărite discuțiile din multe secții de istorie (din orașul Pitești, raionul Găiești), în care s-a arătat însemnătatea cunoașterii și folosirii la lecții a documentelor de partid, pentru înțelegerea unor evenimente din istoria poporului nostru. Multe discuții au fost consacrate sarcinilor pregătirii minuțioase pentru fiecare lecție în parte — cadrele didactice convingîndu-se prin proprie experiență, că o lecție reușită este condiționată de o serioasă pregătire a profesorului pentru ea. Înțelegînd că numai o activitate creatoare duce la rezultatele dorite în munca de instruire și educare a elevilor, mulți profesori au combătut șablonismul în organizarea și desfășurarea lecțiilor, arătînd că tipurile de lecție, verigile lor, nu trebuie aplicate rigid, că trebuie să se găsească de fiecare dată metoda cea mai adecvată care conduce la scopul propus, să se aleagă tipul cel mai potrivit de lecție. De aceea, au fost bine primite explicațiile date de unele cadre didactice asupra felului în care, în funcție de conținutul obiectului, de cerințele programei, de scopul lecției, aleg și dozează conținutul materiei de predat, stabilesc pentru fiecare etapă a lecției metodele și procedeele adecvate, își procură materialul didactic necesar.

În lumina sarcinilor privind sporirea eficienței lecției, mulți participanți la consfătuiri s-au oprit și asupra căilor de perfecționare a **metodelor și procedeelor de predare**. S-a exprimat categoric preferința pentru metodele și procedeele care activizează pe elevi, solicitîndu-i să lucreze intens o dată cu învățătorul sau cu profesorul.

În această privință, deși centrul de greutate al discuțiilor a fost îmbunătățirea muncii profesorului, totuși considerăm îndreptățită — și meritorie totodată — preocuparea pentru stimularea muncii elevului, pentru formarea deprinderilor de muncă independentă. Cadrele didactice cu experiență au demonstrat că rezultatele bune obținute în pregătirea elevilor sînt condiționate într-o măsură însemnată de gradul în care acestora li se oferă ocazii cît mai frecvente de a lucra independent. De aceea, s-a recomandat insistent organizarea, în cursul anului școlar, mai ales în clasele școlii generale de 8 ani, a unor lecții speciale menite „să învețe pe elevi cum să studieze independent".

Pe linia dezvoltării interesului elevilor pentru studiu și asigurării unei participări active a acestora, numeroși profesori au arătat — ca mijloc eficace — realizarea unei **legături strînse cu practica**, sublinierea caracterului aplicativ al cunoștințelor predate. De pildă, în multe secții de limba romînă (din orașele Galați și Brăila) s-a propus ca pe lîngă analizele sintactice și morfologice pe text să se facă mai multe exerciții creatoare de limbă vorbită, aplicații ortografice, dictări și compuneri; de asemenea, în secțiile de matematică s-au prezentat mijloacele de aplicații practice specifice obiectului.

De aceea, considerăm îndreptățită propunerea multor profesori de a se edita, ca material ajutător pentru predarea limbii romîne, culegeri de exerciții, de dictări, texte alese, ca și propunerea privind mărirea tirajului operelor literare clasice și contemporane editate în colecțiile „Biblioteca școlarului" și „Biblioteca pentru toți".

Adîncind analiza elementelor care determină calitatea lecțiilor, dezbaterile consfătuirilor au tratat și problema **materialului didactic**. În sălile de ședințe a fost

adus un bogat material didactic care a fost prezentat celor de față. Multe discuții s-au purtat asupra noilor tipuri de material didactic, stăruindu-se asupra modernizării și activizării procesului de învățare prin folosirea, pe lîngă metodele și materialele didactice clasice, a mijloacelor tehnice audio-vizuale moderne: radioul și televiziunea, cinematograful, picupul, magnetofonul etc. Un deosebit interes au stîrnit relatările unor profesori cu privire la folosirea acestor mijloace, ceea ce a determinat și cererea insistentă din partea cadrelor didactice ca, paralel cu înzestrarea școlilor cu astfel de materiale, să se dea și îndrumări privind metodica folosirii lor la lecție, să se organizeze schimburi de experiență în cadrul comisiilor metodice și al cercurilor pedagogice, pe această temă.

Dezbaterile din multe secții au mai scos în evidență *eficacitatea individualizării procesului de învățămînt*, necesitatea cunoașterii particularităților psiho-fizice și a nivelului de pregătire al fiecărui elev. Mulți vorbitori au arătat cum au reușit să prevină rămînerea în urmă la învățătură dînd teme individuale elevilor, ținînd seama de lacunele în pregătirea lor. De aci necesitatea controlului permanent al cunoștințelor elevilor și a verificării sistematice a activității lor.

Unele experiențe bune, care au dus la ridicarea nivelului de pregătire al elevilor, au fost relatate și în ceea ce privește organizarea activităților auxiliare lecției — cercuri pe specialități, excursii științifice — care completează pregătirea intelectuală și procesul de educație patriotică a elevilor.

În limita timpului disponibil s-au clarificat și unele probleme în legătură cu planificarea materiei, cu conținutul programelor și manualelor școlare sau în legătură cu organizarea activității metodice în spiritul prevederilor noului regulament al școlilor de cultură generală.

Modul de desfășurare a consfătuirilor, nivelul științific și metodic al celor mai multe dintre referate, calitatea discuțiilor și schimbul de experiență realizat, permit să se facă aprecieri favorabile în ce privește contribuția adusă la îndrumarea și la orientarea cadrelor pentru viitorul an școlar.

De asemenea, numeroasele propuneri făcute de către învățători și profesori cu acest prilej, dintre care citățm: editarea sau reeditarea unor metodici, trimiterea unor îndrumări pentru predarea elementelor noi din programa de matematică a claselor IX—XI, alcătuirea unor materiale privind geografia raioanelor necuprinse în manualele de geografia regiunii pentru clasa a III-a, editarea unor culegeri de texte, imprimarea unor benzi tip de magnetofon pentru predarea limbilor străine ș.a. merită să rețină atenția *forurilor competente*.

Nu trebuie neglijate nici unele lipsuri manifestate și care vor trebui remediate în viitor, printr-o mai atentă preocupare a secțiilor de învățămînt. Ne referim la faptul că în unele cazuri materialele prezentate nu s-au ridicat de la prezentarea faptelor în mod descriptiv, izolat, la generalizări, că analiza eficacității formelor de activitate metodică din școli s-a făcut sumar, iar problema pregătirii profesorilor pentru lecții a fost privită de multe ori numai sub aspectul pregătirii imediate și mai puțin ca preocupare continuă și de perspectivă.

Considerăm, totodată, folositor să sugerăm necesitatea stimulării pe toate căile a activității de cercetare și valorificare a experienței unor cadre didactice din școlile noastre și generalizarea acestei experiențe la un nivel care să determine îmbogățirea literaturii pedagogice originale și perfecționarea procesului de instruire și educare a tinerei generații.

ION T. RADU

BIBLIOTECA CENTRALĂ

DE PESTE HOTARE

DEZVOLTAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ÎN R.P. CHINEZĂ

Lupta eroică a poporului chinez, condusă din 1921 de partidul comunist, a fost încununată la 1 octombrie 1949 de o victorie istorică, care a constat în răsturnarea definitivă din China a regimului exploatator feudal, a reacţiunii gomindaniste, a jugului imperialiştilor şi în instaurarea R. P. Chineze.

În cei 15 ani care au trecut de la eliberarea Chinei, poporul chinez, condus de Partidul Comunist Chinez, a obţinut succese remarcabile în creşterea economiei naţionale şi în dezvoltarea culturii socialiste.

Şcoala chineză în anii regimului popular a suferit transformări radicale şi s-a dezvoltat progresiv.

Principiile fundamentale politice urmărite de R.P. Chineză în materie de educaţie şi cultură au fost definite în articolele 41—47 ale „Programului comun" adoptat de Conferinţa Consultativă populară din septembrie 1949 [1].

În conformitate cu prevederile acestor articole, statul chinez a organizat şi orientat învăţămîntul şi cultura în aşa fel încît acesta a dobîndit un caracter profund democratic, naţional, ştiinţific şi popular.

Înainte de eliberare, a existat tendinţa unor pedagogi chinezi, care-şi făcuseră studiile în Apus, de a importa în China sistemul de educaţie şi instrucţie din Occident, fără a ţine seama de condiţiile specifice ale poporului chinez, care are o istorie de milenii şi o tradiţie culturală veche şi bogată.

Oamenii de cultură progresişti din China au combătut imitarea mecanică a ceea ce este într-o ţară sau alta în materie de învăţămînt, au criticat copierea sistemului de învăţămînt occidental, demascînd tendinţa unor chinezi de a subestima tradiţiile culturale proprii. Ei au pledat pentru crearea unui sistem de învăţămînt public propriu chinez, autonom, care să ţină seama de specificul ţării, de istoria şi întreaga tradiţie culturală a poporului chinez. Chiar unii pedagogi străini [2], experţi ai Societăţii Naţiunilor de colaborare intelectuală, chemaţi în China pentru efectuarea reformei învăţămîntului din 1932, au criticat americanizarea învăţămîntului şi au cerut „să se analizeze şi să se verifice dacă această

---

[1] Programul comun a ţinut loc de constituţie, iar la primul Congres Popular Chinez — ţinut în 1954 — a fost integrat în Constituţia naţională.

[2] C. G. Becker, ministru al Instrucţiei publice în Prusia şi profesor la universitatea din Berlin; M. Folski, consilier ministerial la Ministerul Instrucţiei publice din Polonia; P. Saugevin, profesor la Colegiul francez din Paris; R. M. Tawnet, profesor la Universitatea din Londra.

913

educaţie americană importată corespunde nevoilor urgente ale poporului chinez“ [3].

„Civilizaţia chineză, spuneau ei, a prezentat pînă acum trăsături personale atît de puternic marcate, încît sîntem în drept să aşteptăm mult de la ea şi în viitor...

China trebuie să-şi dezvolte un sistem propriu de educaţie, care să răspundă nevoilor ei şi să pregătească oameni utili reconstrucţiei ţării“ [4].

Un asemenea sistem de învăţămînt şi educaţie a luat fiinţă abia după înlăturarea jugului exploatării feudale şi imperialiste, după preluarea puterii politice şi economice de către muncitori şi ţărani.

Încă înainte de eliberare şi după înfăptuirea acesteia, P. C. Chinez s-a preocupat de educaţia politică a maselor largi populare, de scoaterea lor de sub influenţa ideologiei reacţionare, de propagarea în rîndurile lor a ideologiei clasei muncitoare. Aceasta a dus la creşterea nivelului ideologic al maselor largi populare şi al conştiinţei lor în muncă, la înţelegerea profundă de către intelectualitate a ideii de a servi poporul şi cauza socialismului.

Statul a creat şcoli care îşi ţineau cursurile în timpul liber al muncitorilor. Aşa au luat fiinţă şcolile serale şi auxiliare pentru adulţii din mediul urban, iar pentru ţărani şcolile de iarnă. Cu privire la rezultatele obţinute, putem arăta că numai în iarna anului 1950 au frecventat cursurile de iarnă circa 25 milioane [5], iar în iarna anului 1952 circa 42 milioane ţărani [6]. Pînă la eliberare, pentru masele populare chineze nu a existat o instrucţie suficientă şi corespunzătoare intereselor lor; domina analfabetismul, în special în rîndul populaţiei săteşti, care reprezenta 86% din populaţia Chinei. La sate, pînă la eliberare, din 100 locuitori, 90 nu ştiau să citească şi să scrie [7].

Conform statisticii făcute în primul an de la eliberare (1950), procentul analfabeţilor de toate vîrstele era de 80% [8].

În vederea lichidării poverii grele a analfabetismului, Statul popular chinez a înfiinţat cursurile şi şcolile pentru analfabeţi. A fost lansată lozinca: „Ştiutorul de carte să înveţe pe neştiutor“, s-a înfiinţat în 1956 „Asociaţia naţională pentru lichidarea analfabetismului“, cu numeroase filiale în toate provinciile. În prezent, analfabetismul este lichidat în provinciile de nord, iar pînă în 1967 se va lichida complet în întreaga Chină.

În China se consideră alfabetizat şi obţine certificat pentru a susţine examenul de absolvire a instrucţiei elementare cel care ştie să scrie şi să citească două mii din cele mai folosite hieroglife (în total hieroglifele chineze şti cele mai folosite sînt în jur de 5—6 mii), să numere şi să efectueze cele patru operaţii aritmetice.

Răspîndirea culturii, generalizarea învăţămîntului şi lichidarea analfabetismului erau îngreuiate în China de scrierea hieroglifică, care este foarte complicată şi care necesită pentru a fi însuşită mult timp. Ea cuprinde în jur de 50 000 caractere şi idiograme.

Complexitatea scrierii hieroglifice face ca pentru munca la tipografii, poştă, telegraf şi la maşina de scris să fie necesar timp mai mult decît este necesar cînd este folosită scrierea fonetică.

Unii scriitori, lingvişti şi pedagogi progresişti chinezi au ridicat, încă înainte

---

3 La réorganisation de l'enseignement public en Chine, Paris, 1932, p. 36—39.

4 Idem.

5 L'éducation dans le monde, Organisation et statistique, vol. I, U.N.E.S.C.O., 1955, pp. 191—197.

6 Nos progrés dans la culture et l'éducation, Edition en langues étrangères, Pekin, 1954, p. 6.

7 Detskaia enţiklopedia, Tom. 9, Moskova, A.P.N., R.S.F.S.R., 1962, p. 280.

8 L'éducation dans le monde, Organisation et statistique, U.N.E.S.C.O., 1955, pp. 191—197.

de eliberare, problema reformei scrisului hieroglific, arătînd că acesta îngreuiază răspîndirea ştiinţei de carte în rîndurile poporului.

In ce priveşte reforma scrisului hieroglific, au existat înainte de eliberarea Chinei două propuneri:

Prima, susţinea să se reducă numărul idiogramelor folosite la un minimum necesar pentru nevoile zilnice. O asemenea reformă a scrisului a fost combătută pe motivul că ea ar avea ca rezultat separarea privilegiaţilor de marea masă, care n-ar avea acces la ştiinţă şi literatură, creînd astfel un mare pericol pentru progresul general al culturii şi pentru relaţiile sociale în China. Acest sistem de reformare n-ar fi putut fi în nici un caz durabil.

A doua propunere susţinea înlocuirea idiogramelor cu un sistem fonetic, stabilit pe bază de caractere chineze sau pe bază de caractere latine. O asemenea reformă a întîmpinat mari dificultăţi rezultate din caracteristicile particulare ale scrierii chineze, din diferenţele de intonaţie ale expresiilor cu semnificaţii multiple. Ea n-a putut fi realizată de Academia de ştiinţe chineză şi de Ministerul Instrucţiei Publice din China gomindanistă.

Împotriva acestor două tendinţe de reformare a scrierii hieroglifice s-au ridicat o serie de lingvişti şi pedagogi chinezi conservatori, care susţineau că abandonarea scrierii idiografice ar izola noua dezvoltare a culturii chineze de marile tradiţii şi ar da în acelaşi timp o lovitură serioasă artei chineze, care este atît de strîns legată de scriere.

După eliberare, guvernul Chinei a luat măsurile necesare pentru înfăptuirea reformei limbii scrise.

În 1952, a fost înfiinţat un comitet special pentru reforma scrisului hieroglific, cu o dublă sarcină:

1. Să simplifice hieroglifele chineze, aceasta ca o măsură imediată şi obligatorie.

2. Să cerceteze posibilitatea transformării ulterioare a limbii chineze într-o limbă fonetică, prevăzută cu un sistem ortografic corespunzător.

Reforma scrisului vechi şi crearea scrisului nou sînt direct şi strîns legate de stabilirea unităţii limbii literare. Aşa cum arată lingviştii, limba literară a întregului popor se dezvoltă de obicei pe baza unuia din dialecte, care exprimă cel mai desăvîrşit şi mai viu tendinţele generale ale dezvoltării limbii şi particularităţile lingvistice naţionale.

Deci o primă problemă care s-a pus, în legătură cu reforma vechii limbi scrise şi cu crearea noului scris, consta în studierea — în conţinutul limbii chineze — a variatelor dialecte locale şi în stabilirea dialectului de bază al limbii literare chineze, avîndu-se în vedere gramatica şi vocabularul, adică tocmai elementele de bază ale structurii limbii.

Cercetările lingviştilor, istoricilor şi pedagogilor chinezi, asupra istoriei Chinei şi limbii chineze, au stabilit că dialectul chinez din nord (Nasi)[9] exprimă cel mai viu şi deplin tendinţele dezvoltării şi particularităţile limbii naţionale, oficiale şi unice pentru toate naţionalităţile chineze, deoarece are cea mai largă circulaţie (70% din întreaga populaţie vorbeşte dialectul nordic) şi cuprinde şi dialectul pechinez, adică dialectul locuitorilor din cel mai puternic centru administrativ, cultural şi politic, oraşul Pechin — care are o deosebită importanţă în istoria Chinei.

De aceea, dialectul nordic şi din acesta cel mai curent, cel mai tipic şi cu cea mai multă autoritate pentru stabilirea ortoepiei — dialectul pechinez — a devenit acea bază pe care s-a format şi se dezvoltă acum limba literară naţională unică a întregului popor.

---

9 G. P. Serdincenko: „O sozdanie pismenostei dlia narodnostei Kitaia", Izd. A.P.N., nr. 111, 1960.

Reforma scrisului în R. P. Chineză se înfăptuieşte în prezent pe trei căi:

A. În primul rînd, pe calea simplificării hieroglifelor. În acest sens, comitetul însărcinat cu reforma lingvistică, după o muncă prealabilă de înregistrare şi cercetare, a elaborat o tabelă provizorie, cuprinzînd 798 hieroglife simplificate (formele vechi înlocuite cu cele simplificate rămînînd doar pentru studiul clasicilor), precum şi o altă tabelă de 400 hieroglife, care se scriau în mai multe feluri, indicîndu-se formele adaptate, simplificate şi formele de suprimat [10]. Ambele tabele au fost publicate de Consiliul de stat în anul 1956 (prima tabelă în ianuarie, iar cea de-a doua în iunie).

Hieroglifele simplificate se folosesc larg la tipărirea cărţilor, gazetelor, revistelor şi în şcoli, uşurînd mult însuşirea scrisului şi în general a ştiinţei de carte de către copii şi adulţi.

B. Reforma scrisului se înfăptuieşte, în al doilea rînd, prin răspîndirea în întreaga Chină a limbii „putunhua", adică a limbii naţionale unice pentru toate naţiile chineze, care are la bază dialectul nordic pechinez al limbii hani (sau limba hanţilor — locuitori care reprezintă 94% din populaţia ţării [11]). Începînd cu anul şcolar 1956—1957, în toate şcolile elementare şi medii, cu excepţia şcolilor minorităţilor naţionale, predarea se înfăptuieşte pe baza limbii „putunhua". Numai după ce majoritatea covîrşitoare a populaţiei chineze îşi va însuşi limba „putunhua", va fi posibil să se treacă treptat la scrierea fonetică.

C. În al treilea rînd, reforma limbii chineze scrise se înfăptuieşte pe calea elaborării şi răspîndirii sistemului transcripţiei fonetice, a aplicării sistemului fonetic cu alfabet latin în limba chineză scrisă.

În această direcţie, la Conferinţa naţională asupra reformei limbii scrise, care a avut loc la Pechin în anul 1955, Comitetul însărcinat cu reforma lingvistică a supus discuţiei şase planuri privind aplicarea în limba chineză scrisă a unui sistem fonetic, fie cu caractere chinezeşti (total 4 planuri), fie cu alfabet latin (1 plan), fie cu alfabet chirilic. Toate aceste sisteme fonetice fuseseră stabilite pe baza dialectului cu cea mai mare circulaţie — dialectul pechinez. Conferinţa naţională a hotărît perfecţionarea limbii scrise chineze prin folosirea sistemului fonetic cu alfabet latin. Acest sistem, utilizat provizoriu în anul şcolar 1957/1958 în cîteva şcoli, este actualmente larg folosit în aproape toate şcolile din R. P. Chineză. După intrarea în circulaţie a alfabetului latin, scrierea hieroglifică chineză n-a încetat; ea există şi va exista multă vreme alături de cea fonetică.

Alfabetul fonetic al limbii chineze se foloseşte în prezent ca mijloc ajutător în studierea hieroglifelor. Noua metodă a învăţării limbii scrise chineze prin sistemul fonetic cu alfabet latin constă în învăţarea, mai întîi şi înaintea hieroglifelor, a 37 simboluri fonetice. După asimilarea acestor simboluri fonetice, elevul învaţă hieroglifele, alături de care se reprezintă în fiecare caz simbolul fonetic corespunzător. Citind simbolurile, elevul învaţă pronunţia hieroglifelor. Această metodă s-a dovedit a fi foarte bună, îndeosebi pentru adulţi şi analfabeţi. De exemplu, se menţionează că după 150 de ore de învăţămînt, un adult poate să identifice 1 500—2 000 caractere (hieroglife), fără să se ajute de simbolurile fonetice [12].

---

10 Vezi: L'éducation dans le monde, L'enseignement du premier degré, vol. II, U.N.E.S.C.O., 1960, p. 279—295.

11 Vezi Clepikov: Podgotovka reformî şcolî v Kitaie, Narodnoe obrazovanie nr. 5, 1961, p. 99—102 şi Detskaia enţiclopedia, vol. IX, A.P.N., R.S.F.S.R., 1962, p. 280.

12 L'éducation dans le monde, L'enseignement du premier degré, vol. II, U.N.E.S.C.O., 1960.

În primii patru ani ai şcolii elementare din R. P. Chineză, elevii trebuie să înveţe 2 200 hieroglife, iar după cei 6 ani ai şcolii elementare, trebuie să ajungă să ştie pînă la 3 500 hieroglife. Procesul de însuşire a ştiinţei de carte, care pînă la schimbarea scrisului era foarte greu, acum este incomparabil mai uşor.

Lingviştii şi pedagogii chinezi semnalează în presa de specialitate că introducerea sistemului fonetic în învăţămîntul chinez uşurează şi grăbeşte însuşirea cititului, a scrisului şi a altor obiecte de învăţămînt prevăzute în planurile de învăţămînt, duce la sporirea interesului elevilor pentru literatură.

Datorită faptului că uşurează şi grăbeşte procesul de asimilare a cunoştinţelor, sistemul fonetic creează posibilitatea să se scurteze durata învăţămîntului elementar şi mediu şi să se înfăptuiască mai repede generalizarea primului ciclu al învăţămîntului mediu, care urmează să se realizezze treptat, începînd cu cel de-al III-lea plan cincinal de dezvoltare a economiei naţionale (1962—1967).

Sistemul de învăţămînt naţional în vigoare în R. P. Chineză este organizat şi condus după decretul intitulat „Decizii privind reformarea sistemului de învăţămînt", promulgat de Comisia administrativă a statului, la 1 octombrie 1951.

Deciziile respective au determinat structura generală şi organizarea învăţămîntului, începînd cu grădiniţele de copii şi terminînd cu instituţiile de învăţămînt superior, inclusiv şcolile pentru adulţi. De asemenea, au stabilit un sistem unic de învăţămînt pe întreaga ţară, au prevăzut dispoziţii speciale cu privire la învăţămîntul pentru muncitori şi ţărani (adulţi şi tineri), au acordat o mare atenţie şcolilor şi cursurilor politice de ridicare a nivelului ideologic al elevilor şi al cadrelor din diferite sectoare ale muncii, au prevăzut o dezvoltare a şcolilor profesionale şi tehnice, care să formeze personalul necesar pentru o dezvoltare largă a economiei naţionale chineze şi au stabilit desfiinţarea sistemului învăţămîntului primar cu două cicluri (4 ani + 2) şi înlocuirea lui cu un ciclu unic de învăţămînt primar, redus la 5 ani obligatorii.

Organizarea actuală a învăţămîntului chinez îşi are originea în sistemul de învăţămînt de tip nou, creat în nord-vestul Chinei.

Structura şi organizarea învăţămîntului în R. P. Chineză — pe baza „Deciziilor" promulgate la 1 octombrie 1951 — este următoarea:

A. **Învăţămîntul preşcolar** — realizat în grădiniţa de copii sau în şcoli materne, unde se primesc copii de la 3 la 7 ani. Aci li se asigură o educaţie şi o dezvoltare intelectuală şi fizică pe care se poate sprijini învăţămîntul primar.

B. **Învăţămîntul elementar de gradul I** cuprinde două părţi:

1. Învăţămîntul general de bază pentru copii, redus prin legea din 1951 la un ciclu unic de 5 ani, se introduce treptat, fără a se lichida învăţămîntul elementar de 6 ani cu două cicluri (4 + 2).

2. Învăţămîntul elementar destinat tinerilor şi adulţilor care nu au avut posibilitatea să fie instruiţi.

Învăţămîntul elementar special pentru muncitori şi ţărani cuprinde, la rîndul său, trei tipuri de şcoli:

a) Şcolile elementare cu cursuri intensive, ce au o durată de 2—3 ani, cu orar complet şi cu un program corespunzător celui din şcolile primare pentru copii.

b) Şcolile elementare serale şi fără frecvenţă, prin corespondenţă, fără o durată stabilă, dar care din punct de vedere al conţinutului echivalează cu cele care au durata de 2—3 ani.

c) Cursurile de iarnă (la sate) şi clasele pentru alfabetizarea neştiutorilor de carte.

C. **Învăţămîntul de gradul II sau mediu de 6 ani,** divizat în două cicluri, cuprinde următoarele tipuri de şcoli:

— Şcoli de cultură generală cu durată de 6 ani, care cuprind două cicluri (3 + 3 ani) şi primesc pe bază de concurs absolvenţii şcolilor primare de 5 şi 6 ani. Aci elevii primesc o pregătire temeinică, putînd astfel intra în învăţămîntul superior sau în munca productivă.

— Şcoli tehnice şi profesionale sau şcolile specializate cu durată de 3—4 ani în care intră pe bază de concurs absolvenţii şcolilor primare de 5 sau 6 ani. Aceste şcoli pregătesc cadre pentru diferitele ramuri ale economiei naţionale (industrie, agricultură, comerţ, finanţe, sănătate etc.). Cu privire la volumul de cunoştinţe, acest tip de şcoală dă o pregătire la nivelul primului ciclu al şcolii medii de cultură generală.

— Şcoli normale specializate pentru pregătirea cadrelor de predare în şcoala primară, şi şcolile normale elementare specializate pentru pregătirea educatoarelor necesare grădiniţelor de copii. Durata învăţămîntului în aceste şcoli este de 3—4 ani şi sînt admişi absolvenţii şcolii primare de 5 sau 6 ani;

— Şcolile agricole cu o durată de 3 ani au fost înfiinţate pentru prima dată în anul 1958, ca rod al acţiunii desfăşurate de statul chinez cu privire la îmbinarea instrucţiei cu munca productivă. În prezent, în fiecare comună populară există cîte o şcoală agricolă, reprezentînd principalul instrument de pregătire a cadrelor medii tehnice agricole [13].

— Şcolile medii cu cursuri intensive, cu o durată de 3—4 ani şi şcolile medii serale speciale, care asigură — într-un termen relativ scurt — pregătirea muncitorilor şi ţăranilor pentru a putea intra în învăţămîntul superior etc.

[13] Fan I: Selskohoziaistvennîe srednie şkolî v Kitaiskoi Narodnoi Respubliki, Sovetskaia pedagoghika nr. 3/1961.

În ceea ce priveşte **învăţămîntul superior,** el are o durată de 3—4 ani şi se realizează prin două tipuri principale de instituţii: a) universităţile cu o durată de 4 ani; b) institutele specializate, care pregătesc cadre la nivel superior pentru toate domeniile economiei naţionale şi a culturii.

Între anii 1949—1956, Statul popular chinez s-a preocupat în mod deosebit de şcoala primară.

Datorită preocupării permanente a statului chinez, în anul 1954, numărul total de elevi cuprinşi în şcolile primare a depăşit 55 000 000, adică cu 135% mai mult decît cifra cea mai ridicată atinsă sub regimul gomindanist (1946) [14]. Conform planificării prevăzute în Directivele Partidului Comunist şi ale Consiliului de stat ale R. P. Chineze (din 1953) cu privire la dezvoltarea economiei şi culturii naţionale în primul plan cincinal, mai mult de 60 milioane de copii trebuiau cuprinşi în şcolile primare pînă în 1957, ceea ce înseamnă o creştere de 18% faţă de 1952, iar în anul 1959 numărul total cuprins în şcolile elementare era de 90 000 000 [15].

Pentru a extinde cît mai mult învăţămîntul primar, în perioada menţionată, guvernul Chinei populare a lăsat posibilitatea să se înfiinţeze — cu aprobarea adunării populare locale şi a secţiilor de învăţămînt — şcoli primare particulare şi şcoli subvenţionate de membrii colectivităţii, însă în acelaşi timp a lărgit intens reţeaua de şcoli primare de stat. Astfel, statisticile indică faptul că „din ansamblul aşezămintelor primare existente în 1955/1956 şcolile primare de stat reprezentau 95,1%, şcolile particulare numai 1,4%,

[14] Nos progrès dans la culture et l'éducation, Editions en langues étrangères, nr. 5, Pechin, 1954.

[15] Annuaire international de l'éducation, vol. XXIV, Publication nr. 249, U.N.E.S.C.O., Place de Fontenoy, Paris, p. 522—523.

iar şcolile primare subvenţionate de membrii colectivităţii şi ajutate de stat 3,5% [16].

În anul şcolar 1955/1956, efectivul global de elevi cuprinşi în toate gradele şi tipurile de şcoli era de 60 milioane, adică circa 10% din populaţia totală a R. P. Chineze. Din acest efectiv global, 87% reprezentau elevii şcolilor primare, 1% copiii cuprinşi în grădiniţe, 8% elevii din şcolile medii de toate tipurile şi 4% cei cuprinşi în instituţiile de învăţământ superior [17].

Numărul mediu de elevi revenind unui profesor, în anul şcolar 1955/1956, era de 33 în şcoala primară, de 26 în şcoala medie, iar în învăţământul superior de 9 studenţi [18].

O deosebită atenţie a dat guvernul R. P. Chineze educaţiei şi instrucţiei minorităţilor naţionale. Cele 40 minorităţi naţionale existente în China, reprezentînd 35 milioane locuitori, au astăzi drepturi garantate prin Constituţia chineză la învăţământul de toate gradele şi de toate tipurile. În 1951 s-a ţinut prima conferinţă naţională despre educaţia minorităţilor naţionale.

Toate minorităţile naţionale beneficiază în China de credite speciale de stat destinate pentru dezvoltarea şcolilor. Numai „în 1955/1956 existau 271 000 şcoli primare, care şcolarizau 2 460 000 elevi, folosind 71 000 institutori, din care 72% aparţineau grupurilor minoritare" [19]. În afară de aceasta, minorităţile naţionale au acces şi în celelalte şcoli.

Învăţămîntul de gradul II (mediu), în ansamblu, a crescut continuu, în perioada 1949/1956. „Din 1953 pînă în 1955 efectivul global de elevi din învăţămîntul mediu a crescut cu 33%, în timp ce al studenţilor a devenit mai mare decît dublu" [20].

O mare atenţie a acordat statul chinez dezvoltării învăţămîntului mediu tehnic, care înainte de eliberare a fost neglijat. Numărul şcolilor tehnice de diferite specialităţi, precum şi numărul elevilor cuprinşi în acest învăţămînt a sporit sistematic în China. Numai în anul 1958 numărul total de elevi cuprinşi în şcolile medii tehnice s-a ridicat la 1 470 000 elevi [21], adică de 6,4 ori mai mulţi elevi decît în 1949 [22].

Învăţămîntul mediu de cultură generală chinez a înregistrat şi el o continuă creştere. Astfel, în anul 1958 numărul total de elevi din şcolile medii a fost de 8 520 000, ceea ce înseamnă o creştere de 8,2 ori faţă de anul şcolar 1949 [23].

Şcolile pedagogice au avut o dezvoltare continuă.

Statul chinez — conştient de faptul că lipsa învăţătorilor constituie un obstacol în dezvoltarea învăţămîntului primar — a luat măsuri pentru accelerarea pregătirii învăţătorilor, a mărit numărul şcolilor pedagogice şi efectivul elevilor cuprinşi în ele, a crescut salariul corpului didactic de toate gradele, i-a acordat credite şi alte avantaje, pentru a se putea asigura efectivul de învăţători şi profesori de care este nevoie ca să se facă

[16] L'éducation dans le monde, L'enseignement du premier degré (Cap. Structura administrativă), vol. II, U.N.E.S.C.O., 1960, p. 279—285.

[17] L'éducation dans le monde, L'enseignement du second degré, (Cap. Statisticii), vol. III, U.N.E.S.C.O., 1963, p. 401—408.

[18] Idem, p. 401—408.

[19] L'éducation dans le monde, L'enseignement du premier degré (Cap. Educaţia minorităţilor naţionale), vol. II, U.N.E.S.C.O., 1960, p. 279—295.

[20] L'éducation dans le monde, L'enseignement du second degré (Cap. Statisticii, tabela evoluţiei învăţămîntului de gradul II), vol. III, U.N.E.S.C.O., 1963, p. 401—408.

[21] Annuaire international de l'éducation, vol. XXIV, p. 522—523.

[22] Ten Creat Years, Statistics of the economie and cultural Achievementis of the people's Republic of China, Foreign Languages pres, Peking, 1960, p. 188.

[23] Ten Creat Years, p. 188.

față numărului mereu sporit de elevi ai școlilor elementare și medii.

Un mare avînt a luat dezvoltarea învățămîntului în China după „Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist și ale Consiliului de stat al Republicii Populare Chineze din luna septembrie 1958 cu privire la munca în domeniul instrucției poporului", prin care se dau indicații referitoare la perfecționarea învățămîntului, la legarea lui mai strînsă de munca productivă și de nevoile economiei naționale.

În anul 1959, în comparație cu anul 1957, numărul elevilor școlilor primare a crescut cu 42%, al școlilor medii cu 82% și numărul studenților cu 84%, iar în comparație cu anul 1946 — anul cu cel mai înalt nivel de dezvoltare al învățămîntului de sub regimul gomindanist — numărul elevilor școlilor elementare s-a mărit de 2,8 ori, numărul elevilor școlilor medii a crescut cu 5,8 ori, al studenților a sporit de 4,2 ori și al copiilor educați în grădinițe a crescut de 237 ori [24].

În Republica Populară Chineză, nu numai că au sporit simțitor rețeaua de școli și efectivul de elevi cuprinși în ele, dar s-a schimbat radical și compoziția de clasă a elevilor și studenților din învățămîntul de toate gradele și tipurile. „În anul 1958, în grădinițele de copii și în școlile primare erau 90% copii de muncitori și țărani, în școlile medii 70%, iar în învățămîntul superior 48% [25].

Începînd din anul 1958, după cum reiese din presa pedagogică chineză, specialiștii chinezi, observînd unele lipsuri în sistemul de învățămînt existent, au început să ia măsuri în vederea reformării lui. S-a trecut la reorganizarea și la perfecționarea lui treptată, pentru a fi în concordanță cu noile cerințe ridicate de dezvoltarea economiei naționale și de nivelul științei și tehnicii contemporane, pentru ca dezvoltarea învățămîntului să corespundă principiului „mai mult, mai bine, mai repede și mai economicos", principiu stabilit de Partidul Comunist Chinez în mai 1958 [26], în construcția socialismului, deci și în înfăptuirea învățămîntului și culturii socialiste.

Lipsurile constatate în învățămînt, după părerea pedagogilor chinezi, constau, în general, în următoarele două puncte: școala de cultură generală era de durată prea lungă — 12 ani (6 ani școala elementară, formată din două cicluri 4 + 2 ani, și 6 ani școala medie formată tot din două cicluri 3 + 3 ani, ceea ce îngreuia într-o oarecare măsură răspîndirea învățămîntului în întreaga R. P. Chineză; conținutul învățămîntului era încă rămas în urmă față de cerințele construcției economiei socialiste chineze. Programele școlare mai conțineau încă multe probleme neînsemnate, inutile și nu erau suficient legate de viață; în sistemul de învățămînt, obiectele de bază studiate în școală, ca limba chineză și matematica, nu ocupau locul de frunte cuvenit.

Planurile de învățămînt ale școlilor elementare dinainte de eliberare acordau pentru aritmetică și limba chineză un număr de ore de studiu mai mic de jumătate din totalul orelor de studiu prevăzute pentru toate obiectele. În primii ani de după eliberare, s-a adus o îmbunătățire cu privire la locul acestor materii în planul de învățămînt, însă rezolvarea deplină a acestei situații poate fi considerată abia în prezent, cînd cel mai mare număr de ore în școală este

[24] Cian Iu Sini: Soedinenie obrazovania v proizvoditelnîm trudom v şkolah K.N.R., Sovetskaia pedagoghika nr. 1/1961, p. 116.

[25] Cian Iu Sini: Soedinenie obrazovania v proizvoditelnîm trudom v şkolah K.N.R., Sovetskaia pedagoghika nr. 1/1961, p. 116.

[26] În mai 1958 s-a discutat și s-a aprobat cel de-al doilea plan cincinal al R. P. Chineze (1958—1962) de dezvoltare a economiei naționale.

acordat predării limbii chineze şi aritmeticii.

Numai studierii limbii chineze i se acordă, în cei 4 ani ai şcolii elementare, jumătate din întregul timp de studiu prevăzut în plan pentru toate obiectele.

Partidul Comunist Chinez şi Consiliul de stat al R. P. Chineze, în diferite Hotărîri, Directive şi alte Documente din această perioadă, au arătat necesitatea reorganizării învăţămîntului pentru a lichida lipsurile existente şi au trasat ca sarcină desfăşurarea unor experimente în şcoală, în scopul perfecţionării sistemului instructiv-educativ şi al îmbogăţirii şi legării conţinutului învăţămîntului de munca productivă.

Astfel, în „Hotărîrea C. C. al P. C. Chinez şi a Consiliului de Stat din luna august 1958 cu privire la trecerea conducerii învăţămîntului în competenţa organelor locale" se specifică că aceste organe pot să introducă corectări în sistemul de instrucţie, în concordanţă cu nevoile locale.

În directivele C. C. al P. C. Chinez şi ale Consiliului de Stat cu privire la munca în domeniul învăţămîntului din 19 septembrie 1958, în care se indică obiectivele instrucţiei şi educaţiei ce trebuie atinse în timpul celui de-al doilea plan cincinal de dezvoltare a economiei naţionale chineze şi în cursul anilor următori, se menţionează că „actuala sistemă de instrucţie are nevoie de o schimbare temeinică şi rapidă. Comitetele populare din provincii, oraşe, regiuni autonome au dreptul să introducă în unele locuri, sub formă de experiment, o nouă sistemă de instrucţie şi să raporteze Ministerului Învăţămîntului despre aceasta. Iar după ce experimentul înfăptuit va avea ca rezultat acumularea unei experienţe suficiente, a unor succese şi rezultate evidente, este necesar să se introducă noua sistemă de instrucţie în întreaga Chină". Directivele atrag atenţia şi asupra cerinţelor ca „instrucţia să servească politicii clasei muncitoare, iar învăţămîntul să se îmbine cu munca productivă".

Ca urmare a sarcinilor trasate de P.C. Chinez şi Consiliul de Stat prin Directivele şi Hotărîrile amintite, s-au desfăşurat în China, începînd din anul 1958, o serie de experimente în şcoala elementară şi medie, în scopul reorganizării şi perfecţionării sistemului de învăţămînt.

Într-un număr de grădiniţe de copii din oraşele Pekin, Şanhai, Tianţin s-a iniţiat, cu acordul părinţilor, un experiment cu privire la învăţarea citit-scrisului de către copiii din grupa mare, în vîrstă de 6 ani. Multe grădiniţe au desfăşurat experimentul referitor la învăţarea copiilor din grupa mare (în vîrstă de 6 ani) să socotească pînă la 20, ceea ce se cere în primul an de învăţămînt în şcolile elementare. Astfel, în oraşul Dăcijou, într-o grădiniţă experimentală de pe lîngă o şcoală elementară, copiii din grupa mare, în vîrstă de 6 ani, şi-au însuşit temeinic 120 hieroglife, au învăţat să numere pînă la 100 şi să socotească pînă la 20. Într-o altă grădiniţă experimentală de pe lîngă o şcoală medie din oraşul Tianţin, nu numai copiii grupei mari, dar şi cei din grupa mijlocie (de 5 ani), au învăţat într-o jumătate de an 80 de hieroglife.

În Şcoala elementară experimentală nr. 2 din oraşul Pekin, au fost înscrişi, în anii şcolari 1958—1960, direct în clasa a II-a, 48 de copii, care la vîrsta de 6 ani şi-au însuşit în grădiniţa experimentală de pe lîngă această şcoală cunoştinţele cerute în clasa I. Promovarea acestor copii a fost mai mult decît bună.

În cîteva şcoli experimentale din Pekin s-au înfiinţat clasele I cu un efectiv de 30—40 copii, în vîrstă de 6 ani, iar la sfîrşitul anului şcolar aceşti copii au obţinut aceleaşi rezultate ca elevii din clasele paralele ale aceleiaşi şcoli, care au intrat în şcoală la vîrsta de 7 ani.

Succesele evidente ale experimentului, desfăşurat în anii 1958—1961, cu privire

la începerea învăţămîntului la vîrsta de 6 ani, au îndreptăţit pe pedagogii chinezi să ajungă la concluzia că este posibil ca în şcoala primară să intre copii în vîrstă de 6 ani. În China au existat tradiţii în ce priveşte începerea învăţămîntului la vîrsta de 6 ani. Şi înainte de eliberare se primeau copiii în clasa I la vîrsta de 6 ani, numai că atunci nu se respectau particularităţile de vîrstă, era un program încărcat pentru elevii clasei I, norma de studiu săptămînală era extrem de mare. Pe lîngă studierea limbii chineze şi aritmeticii, elevii clasei I (în vîrstă de 6 ani) începeau să studieze: istoria, geografia, ştiinţele naturale şi educaţia cetăţenească. În prezent, elevii din clasa I elementară studiază, pe lîngă limba chineză şi aritmetica, muzica, desenul, educaţia fizică şi lucrul manual. Actualmente, în şcolile elementare din Pekin, din provinciile Gansi şi Ţilin şi din alte provicii ale Chinei populare, se primesc copii în clasa I la vîrsta de 6 ani.

Privitor la scurtarea duratei învăţămîntului din şcoala de cultură generală elementară şi medie, s-au făcut în R.P. Chineză diverse experimente.

În septembrie 1958, la Şcoala primară Băiguan din provincia Liuanin a început un experiment în vederea reducerii timpului de învăţare a limbii chineze pe baza folosirii sistemului fonetic cu alfabet latin. Această nouă metodă de învăţare a limbii a făcut ca elevii din clasa I a acestei şcoli să asimileze numai în decurs de 5 săptămîni materialul de învăţămînt din abecedarul limbii chineze, care cuprindea 233 hieroglife, material, care în mod obişnuit în şcolile neexperimentale era asimilat în decurs de un semestru.

În anul următor (1958/1959) elevii clasei I a acestei şcoli, pe baza folosirii sistemului fonetic, au însuşit în decurs de un semestru 1 710 hieroglife (cei mai buni elevi) şi 400 hieroglife elevii mai puţin pregătiţi. În anul 1959/1960, tot în aceeaşi şcoală, cercetătorii ştiinţifici ai Institutului de psihologie al Academiei de ştiinţe a Republicii Populare Chineze au desfăşurat un experiment privitor la grăbirea parcurgerii şi asimilării cursului de aritmetică pentru ciclul I al şcolii elementare (adică primele 4 clase), prin folosirea în predare a sistemului fonetic. Ca rezultat, elevii clasei a II-a au asimilat cursul prevăzut pentru ciclul I al şcolii elementare şi au obţinut o promovare mai ridicată decît elevii clasei a IV-a din această şcoală, elevi care învăţaseră cursul respectiv după metoda veche de predare pe bază de hieroglife.

Rezultatele obţinute pe cale experimentală în această şcoală şi în alte şcoli au dovedit că învăţămîntul cu o durată de 4 ani pentru ciclul I al şcolii elementare poate fi redus la doi ani, pe baza folosirii în predare a sistemului fonetic, care uşurează şi grăbeşte însuşirea cititului, scrisului, a aritmeticii şi a altor obiecte. În prezent, sub formă experimentală, în multe şcoli din R.P. Chineză, durata învăţămîntului elementar complet (ciclul I + ciclul II) este redusă cu un an, adică de la 6 la 5 ani. Astfel, la Şcoala elementară de bază a Universităţii pedagogice din Pekin, durata învăţămîntului este de 5 ani; elevii clasei I ai acestei şcoli învaţă în trei săptămîni alfabetul fonetic, apoi trec la studierea hieroglifelor pe baza alfabetului, atenţia principală în această şcoală fiind acordată limbii chineze şi aritmeticii.

În anul şcolar 1960/1961, numai în oraşul Nankin, 54 de şcoli elementare au desfăşurat o activitate experimentală de reducere a învăţămîntului la 5 ani.

Totodată, în multe şcoli chineze se experimentează trecerea unei părţi importante din materialul de învăţămînt din şcoala medie în şcoala elementară. Unele şcoli elementare din oraşul Pekin şi din provinciile Şansi şi Ţilin au introdus sub formă de experiment parcurgerea în primii patru ani ai şcolii elementare a cursului de

aritmetică, care în celelalte şcoli neexperimentale este parcurs în 7 ani (adică în 6 ani ai şcolii elementare, plus un an al şcolii medii). În aceleaşi şcoli experimentale s-a introdus — tot sub formă de experiment — predarea algebrei din clasa a V-a, disciplină care în şcolile elementare nu se predă în nici o clasă.

De asemenea, în Şcoala elementară de bază a Universităţii pedagogice din Pekin s-a introdus sub formă experimentală predarea în clasa a V-a a aritmeticii şi a algebrei după programa şcolii medii a primului ciclu. Trecerea unei părţi importante a materiei de învăţământ din şcoala medie în învăţământul elementar se obţine pe calea restructurării întregii programe de învăţământ şi ea dă posibilitatea reducerii duratei învăţământului mediu cu un an (adică de la 6 la 5 ani).

În prezent, într-un şir de şcoli medii din provinciile: Şansi, Şensi, Ţilin, Hanan, Sandun şi altele s-a redus — sub formă experimentală — durata învăţământului mediu de la 6 la 5 ani, fie prin scurtarea duratei primului ciclu mediu de la 3 la 2 ani, fie prin scurtarea celui de-al doilea ciclu mediu, tot de la 3 la 2 ani. În alte şcoli medii experimentale, ca de exemplu în Şcoala medie de pe lîngă Institutul Sandun-Hatan, concomitent cu reducerea învăţământului mediu la 5 ani, tot sub formă experimentală, s-a bifurcat învăţământul mediu, ciclul II (durata 2 ani), în secţia umanistică (Vani) şi secţia ştiinţelor despre natură şi matematică (Li).

Această bifurcare a învăţământului mediu nu lipseşte pe absolvenţii oricărei secţii de posibilitatea de a intra în orice instituţie de învăţământ superior, deoarece ambele secţii au aceleaşi obiecte de învăţământ şi numai cantitatea de ore de studiu prevăzută pentru fiecare obiect de învăţământ diferă de la o secţie la cealaltă. La examenul de absolvire toţi elevii şcolii respective au avut rezultate bune, iar 85% au intrat în învăţământul superior.

Începînd cu anul 1960, multe şcoli de cultură generală din diferite provincii ale R.P. Chineze au trecut la învăţământul de 10 ani (5 ani învăţământul elementar şi 5 ani învăţământul mediu).

În vederea elaborării programelor necesare şcolilor de cultură generală de 10 ani, s-a înfiinţat la Şanhai un comitet special.

În alcătuirea noilor programe pentru diferite obiecte de învăţământ, o mare atenţie se dă principiului legării teoriei cu practica, celui al îmbinării culturii generale cu munca productivă, precum şi introducerii celor mai noi date ale ştiinţei, tehnicii şi producţiei contemporane. Pedagogii chinezi acordă în prezent o mare importanţă predării limbii chineze şi matematicii în şcoala de cultură generală, considerînd că elevii chinezi, învăţînd bine aceste obiecte principale, îşi vor putea însuşi uşor şi alte obiecte, ca: fizica, chimia, biologia, istoria, geografia etc. O mare atenţie se acordă în şcoala de cultură generală lecturii în afară de clasă a elevilor şi muncii independente.

Experimentele cu privire la începerea învăţământului la vîrsta de 6 ani, ca şi experimentele privitoare la reducerea duratei învăţământului elementar de la 6 la 5 ani şi a şcolii de cultură generală de la 12 la 10 ani, s-au extins în multe şcoli, începînd din anul 1950, cînd Partidul Comunist Chinez a lansat lozinca „Învăţământul trebuie să fie reformat".

În raportul prezentat la sesiunea Adunării Naţionale a reprezentanţilor poporului, din aprilie 1960, s-a propus să se scurteze durata învăţământului de cultură generală, să se treacă la înfăptuirea treptată a generalizării învăţământului de 10 ani, copiii să fie primiţi în şcoală la vîrsta de 6 ani, pentru ca la vîrsta de 16—17 ani, după terminarea şcolii, cei care vor, să se încadreze în producţie. De asemenea s-a propus să se acorde o atenţie mai mare legării învăţământului de munca productivă, să se ridice nivelul

culturii generale a elevilor din şcoala medie pînă la nivelul primului an de curs existent în învăţămîntul superior, să se perfecţioneze pregătirea educatorilor destinaţi pentru munca în grădiniţele de copii, să se îmbunătăţească pregătirea copiilor pentru şcoală în aceste grădiniţe, să se transforme şcolile de cultură generală cu două schimburi în şcoli de zi cu muncă prelungită, iar cu timpul acestea din urmă să se transforme în şcoli-internat, să se ridice mai departe nivelul instrucţiei pedagogice a cadrelor didactice de toate gradele şi specialităţile şi să se creeze un sistem de perfecţionare cît mai eficient pentru aceste cadre.

Raportul menţionat prevede ca reforma să se producă nu numai în organizarea şi conţinutul învăţămîntului, dar şi în metodele de instruire. Pe această linie, se trasează sarcina introducerii în şcoală pe scară largă a mijloacelor tehnice audio-vizuale moderne ca: magnetofonul, televizorul, radioul, cinematograful, modelele tehnice, utilajele şi aparatele moderne.

Acest program de reformă, de reorganizare şi perfecţionare a sistemului de învăţămînt, pentru a corespunde noilor cerinţe sporite ale dezvoltării economiei naţionale, ale ştiinţei şi tehnicii contemporane, se va realiza, aşa cum specifică documentul amintit, în decurs de 10—12 ani.

Lector univ. DIDINA BARBULESCU

JEAN JAURÈS, UN REMARCABIL PEDAGOG UMANIST

În „Le maître d'école" — romanul scriitorului Pierre Gammara —, eroul principal — învăţătorul Revignac — într-un moment dramatic al existenţei patriei sale, gîndeşte: „Glasul lui Jaurès se aude ca un bubuit de tun. Dar e pacea care vorbeşte".

Într-adevăr, tipul acesta de învăţător francez, de formaţiune laică, socialistă, este strîns legat şi de influenţa considerabilă pe care a exercitat-o Jaurès asupra acestei pături de intelectuali, în perioada premergătoare primului război mondial.

Eminent militant socialist, orator fascinant, istoric, filozof, de meserie profesor, Jaurès s-a ocupat îndeaproape şi constant de problemele majore ale educaţiei tinerei generaţii.

Jaurès a fost convins de posibilităţile maselor populare de a se ridica la creaţie, la nivelul marilor opere şi de aici şi credinţa în marea forţă civilizatoare pe care o poate avea şcoala şi slujitorul ei principal — pedagogul. A colaborat regulat între anii 1905—1914 la revista „L'enseignement primaire et primaire supérieur" şi multe cuvîntări inspirate au fost adresate direct învăţătorilor şi tineretului.

Jaurès a fost un mare prieten şi îndrumător al învăţătorimii, a combătut orice măsură discriminatorie în raport cu această pătură de intelectuali şi a luptat cu pasiune pentru intrarea lor în marele curent al mişcării sindicale. De altfel şi o bună parte din învăţătorii din Romînia de la începutul secolului al XX-lea au luat contact cu articolele şi cuvîntările lui Jaurès prin acţiunea de difuzare a operei lui întreprinsă de cercurile socialiste. Comunicarea regulată între proletariat şi masa de pedagogi înaintaţi — constata Jaurès — are la bază ostilitatea solidară împotriva militarismului agresiv, aspiraţia comună către o lume unde munca va fi singurul criteriu al ierarhiei sociale şi va asigura acestor intelectuali „plenitudinea unei vieţi morale

și intelectuale care izvorăște dintr-o interpretare vie a istoriei umane" [1].

Jaurès a militat într-o perioadă de mari frămîntări prin care trecea Franța și Europa. Puterile imperialiste se pregăteau în toate privințele pentru o nouă împărțire a lumii. Iluziile despre la „belle époque" s-au spulberat repede. În aceste împrejurări, la sfîrșitul secolului al XIX-lea și la începutul secolului al XX-lea, burghezia franceză căuta o direcție nouă în domeniul educației copiilor oamenilor muncii. Suspicioasă, în ceea ce privește o instrucție mai dezvoltată pentru acești copii, burghezia, sub presiunea luptei proletariatului și a necesităților industriei, a organizat, prin legislația anilor 1882—1886, învățămîntul primar obligatoriu, gratuit și laic.

În concepția legislatorilor anilor 1880, învățămîntului public îi revenea sarcina de a sluji pe mai multe planuri în lupta politică.

În primul rînd, școala trebuia să se opună acelor forțe sociale care s-au grupat în jurul clericalismului. Așa cum remarcă Georges Cogniot în lucrarea sa „Laicité et réforme démocratique de l'enseignement", biserica catolică la acea epocă nu făcuse încă fuziunea totală cu forma republicană de stat burghez și sprijinea pe regaliști, marea proprietate funciară, împotriva burgheziei republicane.

Dacă burghezia franceză din acele timpuri a trecut, din considerații de ordin tactic, la măsura separării școlii de biserică, reproșul din partea cercurilor reacționare cum că școala a rămas fără o idee directoare, o școală „fără dumnezeu", este în bună măsură nejustificat. Unul din inspiratorii principali ai legislației din jurul anilor 1880 — Jules Ferry — a încercat în mai multe rînduri să liniștească cercurile de dreapta, arătînd că școala publică republicană nu are o poziție de expectativă în materie de conștiință, ci dimpotrivă educația morală a copiilor trebuie să fie pătrunsă de filozofia spiritualistă în oricare din variantele ei. Ministrul Învățămîntului — Jules Ferry — în discursul său din 23 decembrie 1880 în camera deputaților spunea: „Nu numai că societatea n-are nici un interes ca soluțiile metafizice să fie îndepărtate din școală, dar afirmă că ea are un avantaj evident prin aceea că noțiunile morale, noțiunile de filozofie nu pot fi separate de noțiunile metafizice. Tot sprijinul care vine să întărească învățămîntul moral — fie că el vine de la credințele idealiste, spiritualiste și chiar teologice — tot acest sprijin este bun" [2]. Iar în 1886, un alt ministru al învățămîntului, L. Goblet, se adresa senatului în felul următor: „Doctrina spiritualistă care a guvernat pînă acum învățămîntul nostru național va continua să guverneze de asemenea spiritul noilor generații" [3].

În concepția lui Ferry și a lui Goblet laicizarea școlii însemna mai ales neutralitate confesională, dar ei susțineau că în orice caz credința în divinitate și în nemurirea sufletului trebuie să însuflețească mai departe întreaga acțiune de educație morală. În felul acesta se și explică faptul că învățămîntul datoriilor față de Dumnezeu se va menține încă multă vreme în programa oficială a școlii primare franceze.

În același timp, această școală nouă începea să se dezvolte într-o atmosferă în care ecourile Comunei din Paris erau vii. Ea trebuia însă, după concepția ideologilor burgheziei republicane de atunci, să „potolească spiritele", să asigure „fu-

[1] Jean Jaurès: „Discours aux Sociétés savantes" din februarie 1906, „Europe", aprilie-mai 1960, p. 97.

[2] Georges Goyau: „L'école d'aujourd'hui", Paris, 1910, p. 33.

[3] Idem, p. 32.

ziunea națională" și pentru ca ea să-și îndeplinească această „magistratură socială" să se țină departe de orice influență politică, să fie neutră. „Rămîneți acolo unde legile și obiceiurile voastre v-au plasat, rămîneți cu micuții voștri copii în zonele senine ale școlii" [4], le recomanda J. Ferry învățătorilor. Această falsă concepție cu privire la neutralitatea politică urmărea tocmai imixtiunea în viața școlii, prin insinuarea principiilor de viață burgheză și prin încercarea de a frîna procesul de radicalizare a conștiinței învățătorilor.

Educația moral-cetățenească care se pretindea unică nu era în fond decît comentariul și apologetica principiilor democrației burgheze cu privire la caracterul „sfînt" al proprietății private, la conservarea „păcii sociale" și a „echilibrului normal", „la libertate fără exces", la progres realizat cu prudență etc.

În același timp, instrucția publică trebuia să pregătească revanșa. Sedanul a convins Franța că institutorul german a cîștigat războiul, — acesta era un slogan cu largă circulație în Franța de la sfîrșitul secolului al XIX-lea. Și astfel, în legătură cu instituirea serviciului militar obligator, au fost introduse exercițiile militare, ca o activitate obligatorie în învățămîntul primar.

Pregătirea ideologică și psihologică a războiului începea o dată cu învățarea a, b, c-ului. În această perioadă, școala franceză a fost supusă la o puternică presiune militaristă. Se organizaseră batalioane de elevi, pregătirea institutorilor în școlile normale aducea foarte mult aminte de cea a ofițerului. Cercurile conducătoare priveau cu gelozie dincolo, la Prusia, unde după constatarea unui ziar al vremii, „neexistînd nici un Jaurès", școala fusese total subordonată imperativelor militariste. Și astfel în Franța, țară cu vechi tradiții antimilitariste, ideologii burgheziei republicane ca J. Ferry, Paul Bert, au făcut front comun pentru a apăra școala de spiritul „dizolvant" voltairian, de ideea educației în spiritul păcii, al respectului față de celelalte popoare. Paul Bert susținea că „educația militară este mai importantă chiar decît educația cetățenească" și în acest caz „totul trebuie să conveargă către țelul suprem al pregătirii cetățeanului înarmat" [5].

În momentele acestea apăsătoare s-a ridicat glasul puternic al lui Jaurès, care pleda pentru o școală corespunzătoare exigențelor gîndirii moderne, o școală în care trebuia să trăiască viu spiritul poporului și care, în același timp, trebuia să pregătească tineretul pentru marile acțiuni ce-l așteptau în viitor, o școală însuflețită de ideea păcii.

Înflăcărat luptător pentru dreptate socială și pace, Jaurès și-a dăruit întreaga sa viață acțiunii de convingere a proletariatului, a dăscălimii și tineretului de justețea ideilor socialismului.

Cu toate insuficiențele concepției sale sociale și filozofice, devotamentul față de popor, pasiunea adevărului, cultura sa strălucită pusă în slujba celor mai nobile idealuri, l-au condus pe Jaurès să creadă în marile posibilități ale omenirii de a se elibera de forțele brutale, de a se smulge din inerție și de a păși pe calea specific umană a inteligenței, a simțului frumosului, a spiritului de solidaritate.

În ultimă instanță, idealul socialismului constă, după Jaurès, de a ridica fiecare persoană umană la rangul umanității. Societatea socialistă este — după Jaurès — o societate prin excelență pedagogică, în accepțiunea cea mai largă a acestui termen. Această societate trebuie să restituie omului toată strălucirea capacităților lui.

Pentru atingerea acestui obiectiv, — susținea Jaurès — trebuie înfăptuite schim-

---

[4] Idem, p. 67.

[5] Georges Goyau: L'école d'aujourd'hui, p. 66.

bări radicale în însăşi structura societăţii, schimbări impuse de altfel de mersul însuşi al istoriei şi pe această bază trebuie desfăşurată o acţiune grandioasă de educaţie.

Această acţiune de educaţie este, în viziunea lui Jaurès, un marş al inteligenţei umane împotriva absurdului, haosului forţelor obscure, iluziilor false şi ea îl va face pe om să fie stăpîn asupra mersului lucrurilor şi asupra lui însuşi.

„Ideea, principiul de viaţă al societăţilor moderne, care se manifestă în toate instituţiile lor, e actul de credinţă în eficacitatea morală şi socială a raţiunei, în valoarea fiinţei umane raţionabile şi educabile“ [6], scrie în această ordine de idei Jaurès în articolul: „Biserica, şcoala şi cugetarea modernă“. Această formulă, exprimînd un larg program umanist de educaţie, a constituit lozinca de acţiune a celor mai înaintaţi pedagogi din acele timpuri.

Opera de educaţie a omului trebuie să înceapă de aceea din perioada inocenţei, de la rădăcinile vieţii intelectuale, cînd se deşteaptă conştiinţa, pentru a cultiva tinerele spirite — încă din acest moment — la exigenţa raţiunii şi a adevărului.

Este explicabil, în felul acesta, pentru ce Jaurès a atribuit învăţătorului un rol atît de important, precum şi riposta incisivă dată atacurilor violente ale dreptei franceze care se ridica împotriva şcolii laice, a şcolii „fără dumnezeu“.

Mai ales în articolele „Neutralitate şi imparţialitate“, „Despre neutralitate,“ „Valoarea profesorilor“ — pagini de antologie pedagogică — Jaurès determină poziţia şcolii laice în raport cu gîndirea modernă şi opune morala laică, largă, fecundă, moralei religioase, dogmatice, demonstrînd strălucit contradicţia ireductibilă dintre sarcinile şcolii şi cele ale bisericii.

În momentul cînd instrucţia publică franceză, ca urmare a legislaţiei şcolare *din jurul anului 1880, se sustrăsese tutelei* deschise a bisericii, duşmanii şcolii laice, pentru a-şi menţine poziţia, au recurs la formula neutralităţii şcolii.

Inamicii şcolii laice susţineau că se comite o violare a conştiinţei, cînd se încearcă să se inoculeze omului, încă la vîrsta copilăriei, o anumită morală, cînd se determină un anumit sens al orientării lui, fără un consimţămînt conştient. În felul acesta — susţineau ei — omul este frustrat de libertatea de a-şi alege liber un ideal de viaţă sau altul.

Jaurès a demascat cu un deosebit talent această manevră, ajutînd mult prin aceasta la clarificarea spiritelor, dezvăluind sensul de clasă şi sofistica teoriei despre neutralitatea şcolii.

Aceşti liberi cugetători — arată Jaurès — au observat spiritul nou, socialist care-şi face loc în mijlocul pedagogilor şi sînt neliniştiţi că această gîndire nouă este comunicată fiilor oamenilor muncii şi reclamă atunci o neutralitate, pe care atîta vreme au încălcat-o. Neutralitatea însăşi este o ficţiune, pentru că „numai neantul este neutru“ [7].

Teoria diversionistă a neutralităţii urmărea izgonirea marilor probleme ale timpului din şcoală, eliberarea ei de un conţinut modern, pentru a putea insinua dogmele religiei.

Dacă sub presiunea vieţii, constata Jaurès, era acceptată pătrunderea în şcoală a ştiinţei, ea era comunicată în aşa fel, ca să nu ofere elevului o anumită viziune asupra vieţii, să nu-i ofere un tablou asupra lumii din care să se degaje ideea de cauzalitate obiectivă şi de lege, ci se urmărea doar să-l mişte profund, punîndu-l în situaţia de a încerca fiorul (bineînţeles de natură religioasă) în faţa

[6] **Jean Jaurès:** „Biserica, şcoala şi cugetarea modernă“, Editura „Colecţiunea“, Probleme şi idei, p. 20.

[7] Neutralité et impartialité, Pages choisies — de Jean Jaurès, Paris, 1928, p. 89.

miracolului vieții. Este însă de neconceput, demonstrează Jaurès, un învățămînt indiferent, de expectativă, un învățămînt care nu marchează și nu conchide asupra problemelor vitale ale omenirii. Dimpotrivă, școala trebuie să ia un astfel de curs, ca să dea posibilitate elevului să-și formeze o viziune modernă despre lume, să asimileze elementele fundamentale ale gîndirii științifice. În felul acesta, elevul va ajunge să înțeleagă că legile naturii există în mod obiectiv, că nu se poate comanda lucrurilor, decît ascultînd de aceste legi, că miracolul n-are loc în lume, că nu există mistere de nepătruns, ci numai probleme de rezolvat.

Și astfel, gîndirea merge mai departe, la ideea că societatea de asemenea are legile ei care trebuie să fie studiate, că are și ea problemele ei care trebuie să fie rezolvate. În felul acesta nu se exercită nici o violență asupra conștiinței, ci dimpotrivă spiritul este ajutat să se emancipeze și școala va întreprinde într-adevăr o operă de cultură.

În această ordine de idei, subliniază Jaurès, „a ascunde copiilor lupta de clasă, care s-a dezvoltat sub diferite forme de-a lungul istoriei și care azi ia forma luptei dintre capitalism și proletariat, ar fi să se suprime pentru ei unul din aspectele esențiale ale istoriei umane“ 8.

Profesorul poate să se sustragă de la adeziunea entuziastă față de ideea suveranității poporului muncitor? Poate el să fie oprit să adere la gîndirea nobilă și îndrăzneață a proletariatului revoluționar, la planurile de amploare uriașă de restructurare a societății? Condamnarea lui la tăcere ar însemna abdicarea de la atributul definitoriu al activității sale și anume de a ridica tînăra generație la nivelul civilizației contemporane, ar însemna înghețarea învățămîntului.

În spiritul celor mai înaintate tradiții ale raționalismului și materialismului francez, Jaurès a militat pentru ideea că adevărul viu, fecund, al științei este singura sursă la care trebuie să se formeze gîndirea copiilor. El eliberează și fortifică.

Jaurès s-a pronunțat categoric pentru un învățămînt îndreptat în direcția formării unei gîndiri clare, cultivate de spiritul raționalismului științific, sinonim umanismului modern.

Progresul spiritului uman s-a înfăptuit totdeauna în efortul de investigare a cauzelor și de cunoaștere a legilor care mișcă lumea și atunci cînd „...în gîndirea copiilor va pătrunde știința cu metodele ei și natura cu legile ei, natura însăși va acționa inteligența lor și va respinge capriciul și arbitrarul. Și ce vor spune atunci acei care la fiecare pas acuză pe institutori de violare a neutralității școlare? Vor ei, după cuvîntul admirabil al lui Spinoza, să oblige însăși natura să delireze ca ei?“ 9.

De aceea, „Nu militînd și coborînd învățămîntul printr-un sistem de neutralitate tiranică și inchizitorială, ci dimpotrivă, lărgindu-l și ridicîndu-l, se va evita orice violență asupra spiritelor“, încheie Jaurès celebrul articol despre „Valoarea profesorilor“, publicat în „Revue de l'enseignement primaire“ nr. 2 din 11 octombrie 1908.

Consecvent gîndirii sale, Jaurès s-a ridicat, nu numai împotriva politicii școlare a partidelor clericale, dar a denunțat și ezitările, jocul dublu al legislației și practicii școlare ale celei de-a III-a Republici.

Servituțile pe care dominația clasei burgheze le impunea școlii publice denaturau ideea laicizării. De aceea, încă din

8 „La valeur des maîtres“, Pages choisies, de Jean Jaurès, p. 95.

9 J. Jaurès: „Neutralité et impartialité“, p. 92.

1884, el reclama dreptul pentru municipalităţile muncitoreşti de a-şi crea şcoli pe baze ştiinţifice şi critice, străine spiritualismului oficial.

Din atenţia lui Jaurès n-au scăpat nici unele opinii ale unor pedagogi de inspiraţie proudhouniană, care urmărea să coboare şcoala de masă la un tip de şcoală profesională. Jaurès arăta nonsensul acestor opinii, care se reclamau a fi de inspiraţie muncitorească. „A da şcolii — răspunde Jaurès — caracterul îngust profesional, înseamnă a introduce în şcoală diviziunea infinită a muncii moderne... Or, clasa muncitoare luptă pentru a se elibera de pulverizarea şi dispersarea meseriilor. Ea desfăşoară o muncă neîntreruptă de concentrare..." [10].

Proletariatul francez — arăta Jaurès — are în faţa lui sarcini uriaşe, care cer efort încordat de gîndire şi de acţiune, trăsături de caracter la înălţimea greutăţii momentului istoric şi de aceea orice încercare de profesionalizare a şcolii ar însemna anularea funcţiunilor celor mai importante ale învăţămîntului.

Dar şcoala nu este numai un loc de exerciţiu intelectual şi pedagogul un magister care ignoră spiritul vremii, realitatea înconjurătoare. Adevărata şcoală umanistă, după părerea lui Jaurès, trebuie să aducă elevii la un anumit grad de independenţă intelectuală şi în acelaşi timp să-i îndrume în activitatea socială, să fie o şcoală a civismului.

Educaţia cetăţenească, recunoaşte Jaurès, reprezintă unul din aspectele cele mai complexe ale procesului de formare a tinerei generaţii. Înţelegerea justă a acestei probleme era îngreunată de diferite false interpretări, care oscilau între cultivarea virtuţilor paşnice şi sectarismul exclusivist.

In munca de clarificare ideologică a profesorilor, îndeosebi a celor care activau mai ales în mediul proletar, Jaurès a subliniat în mai multe rînduri, cu insistenţă, ideea că şcoala face adevărată operă de educaţie civică, cînd este înfiptă trainic în prezent, şi cînd, fără să fie sclava diferitelor obiceiuri vechi, ţine seama de tradiţiile progresiste ale poporului francez, priveşte lucid în viitor, contribuind la devenirea istorică.

Prin urmare, pedagogul înaintat, cu toate dificultăţile inerente, nu-şi poate îngădui o situaţie de expectativă şi de indiferenţă. El trebuie să-l conducă pe elev la cunoaşterea realităţii înconjurătoare, care este, în primul rînd, o realitate socială, să-l ajute să se introducă în viaţa ţării, să-l ajute la înţelegerea luptelor şi aspiraţiilor care se înfruntă în lumea modernă. El trebuie să îndrume tineretul în direcţia analizei critice a structurii sociale a ţării, a tendinţelor şi problemelor umanităţii contemporane şi să-l ajute „să prevadă, să prepare starea socială cea nouă" [11].

Ar suna în gol cuvîntul pedagogului care ignoră condiţiile de viaţă ale proletariatului, eforturile lui colective pentru o organizare mai bună a vieţii. Dacă el ignoră această realitate socială, „cuvîntul său va fi ineficace sau chiar suspect, căci el va apare că propovăduieşte în rîndurile copiilor virtuţiile resemnării care prelungesc inechitatea" [12].

Pedagogii care se apleacă cu interes asupra realităţii sociale şi înţeleg sensul istoriei secolului, fără nici un fel de notă de sectarism, vor cultiva în rîndurile tineretului muncitor virtuţile de demnitate, de muncă, de solidaritate, elanul şi sentimentul gravităţii istorice în raport cu grandoarea misiunii proletariatului de înnoire a omenirii. In felul acesta, pedagogul inspirîndu-se de la gîndirea clasei

[10] Jean Jaurès: „L'ésprit de l'éducation populaire", p. 99.

[11] Jean Jaurès: „Libertatea învăţămîntului", Editura „Adevărul", p. 36.

[12] Jean Jaurès: Morale proletarienne et humaine, p. 105.

muncitoare aduce în şcoală perspectivă, lucrează şi pentru viitor. Aceeaşi sursă de inspiraţie, aceeaşi cunoaştere a realităţii sociale, poate să-l determine pe învăţătorul de la ţară să facă din şcoală un puternic izvor de energie umană.

Jaurès a arătat cum sute de ani în mediul ţărănesc clasele dominante au întreţinut o viziune statică, fatalistă, asupra vieţii, care îl îndemna pe ţăranul francez să privească ordinea naturală şi socială, ca pe nişte realităţi date o dată pentru totdeauna. Dar şi acest mediu social a început să se mişte, şi atunci şcoala, folosind această împrejurare, nu putea să-şi mărginească acţiunea la transmiterea primelor elemente de ştiinţă de carte, ci — luptînd împotriva inerţiei şi a superstiţiilor — trebuia să introducă spiritul gîndirii moderne. Şcoala trebuia să radieze puternic ideea evoluţiei, a progresului şi să deschidă ochii ţăranului francez asupra puterii crescînde a omului, să-i comunice prin aceasta ideea cu privire la îndrăzneala spiritului uman.

Desigur că Jaurès a intervenit, cu competenţa cunoscută, şi în discuţia care se purta pe atunci pe scară mare, şi care are loc şi azi, cu privire la învăţămîntul clasic.

„Ar fi, cred eu, spunea Jaurès, o mare nenorocire dacă bunul fluviu al tradiţiilor antice ar înceta să se dezvolte pe cîmpurile Franţei“ [13]. Dar problema, recunoştea Jaurès, este extrem de complicată şi de grea. Naţiunea modernă trebuie să comunice cu geniul celorlalte naţiuni moderne şi să poată mînui un aparat ştiinţific considerabil. Umanismul autentic se diferenţiază de cel retoric, formalist şi, moştenind cele mai bune tradiţii ale clasicismului, nu poate, în aceste timpuri, să nu se întemeieze pe o tratare ştiinţifică a realităţii, pe o înţelegere raţională a societăţii şi naturii. Umanismul autentic trebuie să contribuie la educarea conştiinţei cetăţeneşti, democratice, la cultivarea spiritul păcii în relaţiile dintre popoare.

Dar, arată mai departe Jaurès, atitudinea faţă de cultura şi de învăţămîntul clasic este mai înainte de toate o chestiune socială şi politică, pentru că — atunci cînd se discută despre această problemă — se consideră ca şi cum burghezia ar constitui singura forţă intelectuală a Franţei şi se omite faptul că milioane de muncitori şi ţărani au fost excluşi de la posibilitatea de a lua contact organizat cu această cultură.

Desigur, Franţa, care a încorporat de mult cultura clasică ca un element organic al geniului său naţional, are nevoie de a comunica mai departe cu această cultură, „dar ea are mai multă nevoie de a deveni în întregime o naţiune „clasică“, adică o naţiune unde imensul popor al muncii va avea, prin creşterea şi organizarea forţei sale, elanurile superioare ale gîndirii coerente, ale acţiunii ordonate, ale expresiei viguroase şi calme, ale bucuriei luminoase, care constituie frumuseţea clasică a spiritului“ [14].

Militant eminent al socialismului, înflăcărat umanist, Jaurès a pus în centrul acţiunii sale lupta pentru apărarea păcii. A considerat războiul ca actul cel mai absurd şi mai josnic şi a denunţat consecvent manevrele cercurilor reacţionare, expediţiile coloniale, cursa înarmării, care anunţaseră războiul din 1914, a cărui primă victimă a fost chiar el.

În atmosfera grea, de excitaţie paroxistică şovină întreţinută de întreg aparatul de stat şi de susţinătorii acestuia, care-şi disputau mai ales tineretul, se aude chemarea patetică a lui Jaurès adresată tineretului. Invitîndu-l la meditaţie gravă, Jaurès întreba tineretul: „Ce veţi face cu cei 20 de ani ai voştri? Ce veţi face cu inimile voas-

13 **Jean Jaurès:** „Prolétariat et culture classique“, p. 111.

14 **Jean Jaurès:** „Prolétariat et culture classique“, p. 112.

tre? Ce veţi face cu creierii voştri?“ [15]. Exista numai un singur răspuns, crede Jaurès, şi anume respingerea brutalităţii, a filozofiei barbare a instinctului, a abdicării inteligenţei. „Noi vă spunem că azi afirmarea păcii este cea mai mare luptă“ [16], arăta Jaurès în cunoscutul apel „À la jeunesse“, în preajma declarării primului război mondial, chemînd tineretul să adere activ la forţele proletariatului, ale socialismului, care singure pot să introducă ordine şi echitate în haosul rivalităţilor naţionaliste, ridicînd Patria la un înalt grad de umanitate, fără a pierde nimic din independenţa şi din originalitatea geniului ei.

Conf. univ. BERNARD GRIGORIU

15 **Jean Jaurès**: „À la jeunesse“, p. 182.
16 Idem.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

O CARTE UTILĂ PENTRU DIRIGINŢI [1]

Apărută în Editura didactică şi pedagogică, în 1964, lucrarea „Probleme ale muncii dirigintelui" cuprinde, pe lîngă o scurtă prefaţă, şapte capitole referitoare la locul şi rolul muncii dirigintelui, la conţinutul şi metodica orei educative în învăţămîntul de zi şi în cel seral, la formarea noţiunilor morale în orele de dirigenţie şi la organizarea şi îndrumarea muncii dirigintelui de către directorul şcolii. La o privire de ansamblu, lucrarea se impune prin unele calităţi de ordin teoretic şi practic. Sub raportul **conţinutului**, autorii au abordat una din cele mai acute probleme ale şcolii noastre — munca dirigintelui şi, cu precădere, ora de dirigenţie. Sub raportul **metodei**, au utilizat căi variate: observaţia sistematică şi îndelungată, experimentul, ancheta, convorbirile, statistica etc., folosind unul din cele mai importante izvoare ale teoriei pedagogice — practica educativă. În felul acesta, modalitatea de a formula uneori norme şi indicaţii metodice prin „noi considerăm că, socotim că" etc. a fost înlocuită cu formularea de norme, concluzii, indicaţii, întemeiate pe analiza ştiinţifică a faptelor. Sub raportul **valorii** ştiinţifice, lucrarea constituie un însemnat pas înainte în teoria şi metodica muncii educative. În probleme mult controversate, ca: rolul şi sarcinile dirigintelui, planificarea muncii educative, conţinutul orelor educative, metodele orei educative ş.a., în care s-au încrucişat toate punctele de vedere ce se pot situa între empirism şi experienţa pozitivă autentică, între improvizaţie şi dirijare dogmatică, autorii vin cu soluţii ştiinţifice clare şi întemeiate în această lucrare, în care studierea şi generalizarea experienţei pozitive se face în mod organizat şi sistematic. Sub raportul **utilităţii** ei, lucrarea prezintă o dublă însemnătate: prin analiza ştiinţifică a faptelor, prin numeroasele exemple pe care le conţine şi prin concluziile pe care le fixează, lucrarea constituie un îndrumător preţios pentru munca dirigintelui, iar prin dezbaterea largă a problemelor controversate şi prin soluţiile clare la care ajung autorii, lucrarea va contribui la introducerea unităţii de vederi cu privire la munca dirigintelui.

Faţă de manualele şi cursurile de pedagogie generală, lucrarea „Probleme ale muncii dirigintelui" se înscrie ca o lucrare de pedagogie practică şi anume ca o lucrare de metodică a muncii educative.

Venind după alte lucrări similare, ca: „Educaţia estetică" de Şt. Bîrsănescu şi G. Văideanu (1961), „Disciplina conştientă şi educarea ei în şcoala medie mixtă" de Gh. Fleancu şi V. Radulian (1962), „Munca

[1] Probleme ale muncii dirigintelui — autori: D. Salade, A. Danesuly, A. Turovţev, S. Patiţa şi S. Constantin, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1964.

profesorului diriginte — proiect experimental" (1961) ș.a., ea completează tabloul lucrărilor monografice de pedagogie din țara noastră.

În comparație cu lucrările precedente de proporții mai mari consacrate muncii dirigintelui, cartea pe care o discutăm vine cu unele note distincte, prin aceea că se întemeiază pe experiența pozitivă a diriginților din țara noastră, fiind, din acest punct de vedere, un studiu riguros științific, iar faptele incluse în lucrare avînd rol de material pentru analiză științifică, precum și un rol de exemplu ilustrativ.

Deși autorii singuri își califică lucrarea drept o culegere de studii, ea este totuși o lucrare unitară sub raportul metodei, concepției și stilului și care va fi de un real folos pentru munca educativă din școli.

★

O cercetare analitică a lucrării ne dă posibilitatea să ne convingem mai mult de valoarea științifică și de utilitatea ei practică.

Astfel, capitolul I este consacrat problemelor teoretice de bază ale muncii dirigintelui. Pornind de la necesitățile educative ale societății noastre reflectate în scopul și în sarcinile educației comuniste în școală, autorul stabilește locul și rolul *dirigintelui în sistemul educației* comuniste, laturile sistemului muncii dirigintelui și principalele cerințe pedagogice ale muncii dirigintelui.

Pentru stabilirea locului și rolului dirigintelui în sistemul educației comuniste, autorul procedează prin analiza factorilor educației. Aceasta îi permite să ajungă la concluzia îndreptățită că dirigintele are un triplu rol: organizator și îndrumător al vieții și activității elevilor din clasa sa, educator principal al elevilor săi și coordonator al eforturilor celorlalți factori educativi. Prin aceasta se delimitează în mod argumentat rolul dirigintelui de al celorlalți factori ai educației, ceea ce previne neînțelegerile pe această temă și orientează din capul locului dirigintele asupra obligațiilor sale. Din rolul pe care îl are dirigintele decurg și sarcinile sale. După cum le stabilește autorul [2], acestea sînt:

a) educația politică și morală a elevilor; b) formarea colectivului de elevi; c) ridicarea nivelului la învățătură și lărgirea orizontului cultural al elevilor; d) educația estetică a elevilor; e) educația fizică și igienică-sanitară a elevilor. După stabilirea acestor sarcini, care sînt comune și celorlalte cadre didactice, autorul face o precizare de mare importanță, prin care se delimitează sarcinile dirigintelui de ale celorlalte cadre didactice: „Ca punct de sprijin pentru orientarea activității creatoare a dirigintelui trebuie avut în vedere, în toate cazurile concrete, rolul și locul pe care îl ocupă funcția de diriginte în ansamblul muncii instructiv-educative din școală. În acest sens să se țină cont înainte de toate de cele două aspecte importante ale muncii dirigintelui: a) activitatea sa educativă directă cu elevii și b) rolul său de coordonator al activității educative din clasa sa" (subl. n., p. 11). Autorul clarifică și mai mult această problemă prin exemplele pe care le aduce în continuare (p. 11—15). Rezolvarea acestei dispute vechi — ce este și ce nu este obligație a dirigintelui — este importantă pentru buna organizare a muncii educative în școală.

Argumentînd necesitatea organizării conștiente a muncii dirigintelui, autorul stabilește în continuare laturile sistemului muncii dirigintelui: a) studierea particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor; b) organizarea și educarea colectivului de elevi și colaborarea cu organizațiile de pionieri și U.T.M.; c) educarea ideologică și politică a elevilor; d) mobilizarea elevilor pentru ridicarea continuă a nive-

[2] În lucrare se specifică cine a elaborat fiecare capitol în parte.

lului la învățătură și pentru întărirea disciplinei conștiente; e) organizarea și conducerea muncii în afară de clasă; f) colaborarea cu familia. Fiecare din aceste laturi ale sistemului muncii dirigintelui sînt apoi dezvoltate pe larg, explicate pe plan teoretic și ilustrate prin exemple utile pentru activitatea practică a diriginților.

In ultima parte a capitolului, ocupîndu-se de cerințele pedagogice ale muncii dirigintelui care, practic, ar putea fi foarte multe, autorul reușește să le redea pe cele mai principale care condiționează în mod necesar succesul muncii dirigintelui, ca de pildă: a) organizarea și planificarea judicioasă a muncii; b) folosirea unor forme și metode de muncă variate; c) asigurarea participării active a tuturor factorilor în munca educativă a clasei; d) evidența muncii educative și analiza sistematică a rezultatelor obținute. Ca și în cazurile precedente, autorul aduce explicații teoretice și exemplele necesare, de natură să orienteze munca dirigintelui.

Justa rezolvare a problemelor teoretice de bază ale muncii dirigintelui are mare importanță pentru succesul activității educative. Învingînd numeroase dificultăți, autorul a reușit să stabilească în mod clar și convingător rolul și sarcinile dirigintelui, laturile sistemului muncii dirigintelui și principalele cerințe pedagogice ale muncii dirigintelui. Pe această bază cadrele didactice și organele de îndrumare și control pot lucra într-o deplină unitate de vederi.

Tratîndu-se „Despre conținutul orelor de dirigenție" (p. 43—74), se rezolvă o altă problemă dificilă, puternic controversată și variat concepută: ce poate fi și ce nu poate fi conținut al orei de dirigenție? Părăsind terenul opiniilor și al improvizațiilor pe care s-a dus în cea mai mare parte disputa în această problemă, autorul pornește de la analiza specificului orei de dirigenție, ca oră de educație și de la analiza experienței pozitive a unor diriginți. Analizînd specificul orei de dirigenție, ca oră de educație, autorul arată că, alături de alte mijloace folosite de diriginte, ora de dirigenție este un instrument important pentru realizarea sarcinilor educației comuniste, „este o importantă formă de influențare a conștiinței și conduitei elevilor" (p. 43). De aceea, în cadrul orelor de dirigenție „accentul nu trebuie să cadă atît pe înarmarea elevilor cu cunoștințe, cît mai ales pe formarea de convingeri și sentimente" (p. 44).

După analiza unui număr mare de ore de dirigenție, de planuri și planificări ale orelor de dirigenție, autorul ajunge la o constatare cu valoare de principiu: „Dirigintele, ca orice educator de altfel, trebuie să pornească, în alegerea și stabilirea conținutului orelor de dirigenție, de la înțelegerea scopului fundamental al educației comuniste, de la necesitatea pregătirii elevilor pentru viață, pentru munca social-utilă" (p. 51). Această idee este prezentă ca un fir diriguitor în paginile următoare și este reluată mult mai pe larg în capitolul III, referitor la conținutul orelor de dirigenție în învățămîntul seral. Aici, datorită particularităților de vîrstă ale elevilor, s-a putut constata că nu există subiecte pentru orele de dirigenție care să dețină monopolul rezolvării unor anumite sarcini educative. „Stabilirea subiectelor pentru aceste ore trebuie lăsate la alegerea diriginților. Dacă un profesor poate face educația estetică prin prezentarea unui subiect de muzică, același lucru îl poate face altul, printr-unul de literatură sau de pictură etc. De asemenea, sentimentul patriotismului socialist poate fi dezvoltat p in evocarea trecutului istoric, a luptei comuniștilor în ilegalitate, prin prisma acțiunilor marilor personalități ale patriei, sau prin prezentarea bogățiilor și frumuseților patriei etc. Criteriul de apreciere a orei educative este atingerea scopului propus" (p. 92). Înțelegerea judicioasă a acestei concluzii ne scutește de multe dificultăți. De exemplu, nu vom

mai asista la cazuri în care se interzicea dirigintelui, profesor de limba romînă, să prevadă o oră de dirigenție cu tema „Eminescu", pentru că ar cădea în păcatul paralelismului, dar era felicitat profesorul de sport cînd prevedea o astfel de temă, ignorîndu-se faptul că ora lui, în mod firesc, era de cele mai multe ori sub nivelul lecțiilor despre Eminescu audiate de elevi. Aceeași obiecție i se aducea profesorului de istorie, dacă prevedea o oră cu subiect istoric, celui de științe naturale, dacă prevedea o oră cu tema „originea omului" etc., în timp ce se admitea tratarea unor asemenea teme de către profesorii de la alte specialități, care nu le putea cunoaște chiar la nivelul specialiștilor. Firește, nu trebuie să tragem de aici o concluzie greșită. Riscul paralelismului între ora de dirigenție și lecțiile de specialitate există în adevăr. Admițînd că orice subiect poate fi tratat în ora de dirigenție, autorul precizează: cu respectarea unor anumite condiții sau criterii de alegere a subiectului respectiv. După argumentele autorului, aceste criterii sînt următoarele: alegerea conținutului orelor educative să se facă în funcție de preocupările elevilor și de viața clasei pe o perioadă mai îndelungată de timp și în strînsă legătură cu celelalte activități educative, să satisfacă varietatea sarcinilor educației comuniste și să corespundă nivelului de dezvoltare al elevilor în etapa respectivă. In această privință, menționăm aici numai una din observațiile importante ale autorului și anume că a da orelor educative un conținut legat de viața clasei nu înseamnă a tot aștepta ca elevii să facă „fapte bune și fapte rele" pentru a le discuta în ora educativă. „Subiectele vii, care captează interesul și atenția elevilor și permit dirigintelui să canalizeze discuțiile în direcția dorită de el și să influențeze cu succes pe elevi sînt acelea care izvorăsc din preocupările și frămîntările elevilor, din particularitățile de vîrstă ale clasei lor" (p. 55).

Concepînd astfel alegerea conținutului pentru ora de dirigenție, autorul încheie capitolul cu o concluzie pe deplin îndreptățită: „Indiferent de natura temei (politică, morală, estetică, culturală), ea trebuie să contribuie la educarea comportării morale a elevului, la formarea caracterului său și la formarea concepției științifice despre lume și viață" (p. 73).

In același spirit se încheie și capitolul III: ... „alegerea subiectului nu este totul; foarte important este și modul de tratare a lui. Totuși, diriginții buni nu rămîn numai în limitele specialității lor la catedră; ei evită unilateralitatea subiectelor prin promovarea noului, a interesantului, a actualului (p. 92).

O mare importanță se acordă problemei „Despre conținutul orelor de dirigenție în învățămîntul seral" (p. 75—93), care corespunde unei reale necesități, deoarece învățămîntul seral în țara noastră cuprinde un mare număr de elevi și de cadre didactice. Conducîndu-se după aceleași idei diriguitoare din capitolul II — ceea ce denotă și unitatea lucrării — autorul pornește de la scopul și sarcinile învățămîntului seral, de la particularitățile de vîrstă ale elevilor, de la experiența pozitivă a unor diriginți și reușește astfel să diferențieze cu finețe ceea ce este specific orei educative în învățămîntul seral față de învățămîntul de zi. In analiza numeroaselor exemple aduse de autor, cititorul va putea să descopere eventuale greșeli proprii, particularități și împrejurări specifice elevilor muncitori, precum și prețioase indicații metodice cu privire la alegerea tematicii și la desfășurarea orei de dirigenție în învățămîntul seral. In tratarea acestei probleme, autorul folosește aceleași valoroase metode de investigație ca și pentru învățămîntul de zi, utilizînd cele mai semnificative exemple. In ansamblul lucrării, capitolul își găsește un loc bine justificat, iar temeinicia științifică îi asigură o utilitate deosebită.

În capitolul IV — „Unele probleme privind metodica orelor de dirigenție" (p. 94—136) — se rezolvă o problemă nu mai puțin importantă decît cele precedente. Întrebarea: cum trebuie să se desfășoare o oră de dirigenție, care este metodica unei asemenea ore, după cum se știe, a primit pînă acum diferite răspunsuri. Pentru a ajunge la concluzii stabile, autorul a folosit ca mijloace: observarea unui mare număr de ore de dirigenție, experimente, anchete și convorbiri etc., prin care a constatat că ora de dirigenție are o structură proprie, deosebită de a lecțiilor și că orele șablon, cu o structură uniformă și invariabilă, cît și orele improvizate, așa-zis „spontane", sînt departe de a duce la rezolvarea vreunei sarcini educative. Pe baza unui bogat material faptic, studiat științific, autorul sistematizează toate problemele referitoare la metodica și la structura orelor de dirigenție în două grupe mai importante: 1) probleme de organizare și de pregătire a orei de dirigenție și 2) probleme privind desfășurarea și conducerea orei de dirigenție. În cadrul primei grupe, autorul cercetează toate problemele preliminarii ale orei de dirigenție: planificarea temelor și activităților educative, stabilirea scopului orei de dirigenție, alegerea metodelor și a formelor de activitate pentru ora de dirigenție, întocmirea planului orei și pregătirea elevilor. În cadrul celei de-a doua grupe, autorul se ocupă de structura și de metodele orei de dirigenție, procedînd la analiza, la argumentarea și la ilustrarea lor. Studierea atentă a acestui capitol va da dirigintelui posibilitatea să-și formeze o imagine clară cu privire la pregătirea, desfășurarea și structura unei ore de dirigenție, precum și cu privire la metodele și la formele de activitate ce pot fi utilizate în aceste ore. Autorul supune unei discuții minuțioase fiecare problemă în parte, previne unele greșeli posibile și aduce o mare bogăție de idei, de indicații metodice și de exemple convingătoare. El demonstrează că a nu transforma ora de dirigenție într-o lecție nu înseamnă a părăsi cerințele didactice ale folosirii expunerii, conversației, demonstrației etc... Sistematizarea, continuitatea, stringența logică etc., sînt tot atît de necesare în ora de dirigenție ca și în lecții.

Capitolul V — „Probleme privind metodica specială a unor ore de dirigenție" (p. 137—169) — constituie o urmare firească a celui precedent, încît indicațiile generale cu privire la metodica orelor de dirigenție stabilite în capitolul precedent sînt aplicate aici la diferite tipuri de ore de dirigenție. Astfel, cititorul va găsi precizări importante cu privire la organizarea și la pregătirea orei, la întocmirea planului, la metodele de folosit, la desfășurarea orei etc.

Capitolul VI tratează despre „Formarea noțiunilor morale la elevii din clasa a V-a în cadrul orelor de dirigenție". În cursul lucrării, autorii au precizat că sarcina principală a orei de dirigenție rămîne formarea conștiinței morale comuniste prin: reprezentări, noțiuni, judecăți morale, sentimente și convingeri morale. În cadrul acestora, noțiunile morale ocupă un loc central. Pornind de la această constatare, prin anchete și statistici autorul trece la organizarea unui experiment cu privire la formarea noțiunilor morale la clasa a V-a în cadrul orelor de dirigenție. Rezultatele sînt net superioare față de clasa de control. Procedeele folosite pot servi ca model pentru toți diriginții, putînd fi aplicate la toate clasele de la a V-a în sus.

Una din problemele importante ale muncii educative o constituie „Organizarea și îndrumarea muncii diriginților de către director". Directorul școlii, orice specialitate ar avea el, trebuie să aibă competență și în îndrumarea diriginților. Referitor la această problemă, lucrarea dezbate cîteva aspecte deosebit de importante în ceea ce privește îndrumarea muncii educative de către director, ca: repartizarea diriginților la clase, îndrumarea pla-

nificării muncii diriginților și a evidenței muncii, rolul consiliului pedagogic și al comisiei metodice a diriginților pentru buna desfășurare a muncii educative din școală ș.a. Deși acest capitol este adresat direct directorilor de școli, el prezintă interes pentru toți diriginții și pentru toate cadrele de îndrumare și control, oferind îndeosebi posibilitatea stabilirii unui punct de vedere unitar în aceste probleme.

O cercetare atentă a lucrării ne-a prilejuit însă și cîteva observații. Autorii au analizat, cînd a fost cazul, puncte de vedere diferite, unele întemeiate, altele mai puțin întemeiate pe practica școlară, pentru a-și fundamenta concluziile. Indicat era ca lucrarea să cuprindă și unele puncte de vedere diferite, exprimate în publicații și lucrări pe marginea acestor probleme. Deoarece noua lucrare despre munca dirigintelui nu înlătură automat studiile și lucrările anterioare, ar fi fost necesar ca la studierea fiecărei probleme autorii să fi făcut o scurtă prezentare a modului în care a fost concepută și rezolvată problema respectivă în studiile și lucrările anterioare, originale sau traduceri. Prezentînd fiecare problemă pe plan comparativ și istoric, lucrarea ar fi cîștigat în amploare și în profunzime, ar fi devenit mai convingătoare, iar bibliografia utilizată de autori ar fi putut fi valorificată mai deplin. Cititorul nu trebuie să rămînă cu impresia că în pedagogie orice lucrare nouă ia totul de la început. În pedagogie, ca în orice altă știință, adevărul se cucerește treptat. E dreptat că atît în prefață, cît și în cuprinsul lucrării, autorii se referă la studii și la lucrări anterioare, iar cartea se încheie cu o listă bibliografică în care sînt cuprinse cele mai importante studii și lucrări despre munca dirigintelui. Dar aceste referiri sînt sporadice și nu totdeauna concludente.

Unele observații se pot face și pe marginea unor capitole ale lucrării. De exemplu, ar trebui să reflectăm dacă laturile sistemului de muncă al dirigintelui (cap. I) nu ar trebui puse în legătură mai directă cu sarcinile muncii dirigintelui, derivate direct din aceste sarcini. Nu e vorba de o corespondență strict aritmetică între numărul de sarcini și laturile sistemului muncii dirigintelui, dar sistemul de muncă constă — în fond — din totalitatea activităților ce trebuie întreprinse pentru rezolvarea sarcinilor încredințate. Referitor la aceasta, lucrurile ar trebui simplificate.

O observație întrucîtva similară se impune la analiza capitolelor III, IV și V, în care autorii au evitat o discuție completă asupra tipurilor orelor de dirigenție. Desigur, viața școlară este într-atît de bogată și în continuă dezvoltare, încît, practic, nici pe planul didacticii nu se pot declara drept necesare și eficace numai anumite tipuri de lecție. Cu atît mai mult nu se poate face aceasta pe planul orelor de dirigenție. Totuși, materialul faptic bogat de care au dispus autorii le-ar fi permis discutarea mai pe larg a acestei probleme, lucru ce nu ar fi fost lipsit de utilitate.

În ceea ce privește îndrumarea și controlul muncii dirigintelui de către director, tratarea are un caracter mai mult teoretic, deductiv, fiind mai puțin întemeiată pe studierea practicii educative din școli.

Pe lîngă lipsurile semnalate, lucrarea se impune totuși prin unele calități deosebite, reliefate în cursul recenziei de față și în special prin întemeierea ei pe o amplă studiere a practicii educative. De aceea, fără teama de a exagera, o putem considera unul din semnele de maturitate a gîndirii pedagogice din țara noastră, o lucrare utilă pentru munca educativă și un îndemn pentru lucrări similare.

ION ROMAN
lector la catedra de pedagogie a
Univ. „Al. I. Cuza" — Iași

C. A. HELVETIUS ȘI D. DIDEROT — TEXTE PEDAGOGICE ALESE[1]

Continuînd o veche preocupare de cercetare și valorificare critică a gîndirii pedagogice franceze din sec. al XVIII-lea (J. J. Rousseau — Texte pedagogice alese, București, E.S.D.P., 1960), prof. D. Todoran oferă prin volumul „C. A. Helvetius — D. Diderat — Texte pedagogice alese" o lucrare valoroasă, chemată să contribuie la lărgirea culturii pedagogice a cadrelor didactice.

Această lucrare, prilejuind adîncirea cunoașterii vederilor progresiste și materialiste despre educație, constituie, alături de alte opere de acest gen, așa cum afirmă autorul la începutul studiului introductiv, și „un reazem puternic în acțiunea noastră de respingere a pozițiilor retrograde idealiste pe care încearcă să le mai apere apologeții imperialismului".

Secolul al XVIII-lea a dat personalități remarcabile pe tărîmul cugetării despre educație, ca J. J. Rousseau, C. A. Helvetius și D. Diderot. Orientîndu-se, după prezentarea critică a operei pedagogice a lui J. J. Rousseau, către cercetarea gîndirii pedagogice a lui C. A. Helvetius și D. Diderot, autorul izbutește să surprindă în linii esențiale întreaga profunzime și anvergură a cugetării pedagogice a iluminismului și materialismului francez din secolul al XVIII-lea, cu toate limitele inerente epocii.

Lucrarea, în general, se prezintă ca o culegere de texte pedagogice selectate din opera lui Helvetius și Diderot, precedată de un studiu introductiv și însoțită de note și comentarii.

Studiul introductiv începe cu o analiză marxist-leninistă, a ambianței economice, sociale, politice și ideologice a epocii în care s-au format și și-au elaborat opera filozofică și pedagogică cei doi remarcabili exponenți ai iluminismului și materialismului francez. Surprinzînd dinamica relațiilor economice, sociale, politice și ideologice ale epocii, autorul creează cadrul necesar pentru înțelegerea marilor curente de gîndire ale secolului al XVIII-lea în Franța, în cuprinsul cărora se înserează și cugetarea filozofică, pedagogică a lui Helvetius și Diderot. Considerăm însă că ar fi fost necesar să se insiste mai mult asupra problemelor de învățămînt și de pedagogie.

Pe baza tabloului social-politic și ideologic al epocii, autorul trece la cercetarea vieții și operei filozofice a lui C. A. Helvetius. Astfel este prezentat amplu procesul de formare a personalității culturale a marelui filozof, evidențiindu-se cu acest prilej influența exercitată asupra sa de remarcabili gînditori ai epocii, ca Fontenelle, Buffon, Voltaire, Montesquieu etc. Cercetînd lucrările de tinerețe: poemul „Fericirea", „Epistola despre dragoste și studiu", „Epistola despre orgoliu și lenea spiritului", „Epistola despre meșteșuguri", „Note de mînă"... și opera de maturitate „Despre spirit", autorul urmărește evoluția intelectuală a lui Helvetius, reliefînd elementele fundamentale ale concepției sale filozofice, sociologice și etice. Se resimte însă lipsa unei caracterizări mai sintetice, concluzive cu care ar fi trebuit să se încheie prezentarea profilului filozofic al lui C. A. Helvetius.

În continuare, autorul prezintă apoi lucrarea „Despre om, despre facultățile sale intelectuale și despre educația sa", expunînd în mod succint conținutul și supunînd unei analize critice ideile lui Helvetius cu privire la rolul eredității, al mediului, al hazardului și al educației în formarea personalității etc.

Prezentînd concepția pedagogică a lui Helvetius, autorul face referiri la vederile rousseauiste despre educație, stabilind

[1] Editura didactică și pedagogică, 1964.

punctele comune și divergente, ceea ce constituie un ajutor apreciabil pentru înțelegerea dimensiunilor și a caracterului cugetării pedagogice a iluminismului și materialismului francez din sec. al XVIII-lea. În această privință considerăm că sînt insuficient adîncite discuțiile și aprecierile critice, de pe pozițiile pedagogiei socialiste, asupra ideilor lui Helvetius despre educație și că se resimte absența unor concluzii care să sintetizeze cercetarea gîndirii pedagogice a lui Helvetius.

Tot în studiul introductiv, autorul se ocupă de viața și de opera lui D. Diderot. În comparație cu expunerea făcută asupra vieții și operei lui Helvetius, considerăm că se insistă prea puțin asupra evoluției intelectuale a lui D. Diderot.

După ce se prezintă în mod succint concepția filozofică și pedagogică a lui Diderot se trece la expunerea și la analiza ideilor sale despre educație pe baza cercetării lucrării „Combaterea sistematică a lucrării lui Helvetius intitulată Omul" și a lucrărilor „Planul unei universități pentru guvernămîntul Rusiei" etc. Atît concepția filozofică, sociologică, cît și cea pedagogică a lui Diderot sînt prezentate în corelație cu ideile corespunzătoare ale lui Helvetius, autorul subliniind aspectele comune ale gîndirii lor, cît și pe cele divergente și apreciindu-le de pe pozițiile filozofiei și pedagogiei marxiste. În această privință, considerăm că prezentarea unor concluzii care să fixeze lapidar valoarea și locul pe care-l ocupă cugetarea pedagogică a lui Helvetius în istoria pedagogiei ar fi fost binevenite.

Studiul introductiv se încheie cu cîteva concluzii referitoare la importanța gîndirii filozofice a lui C. A. Helvetius și D. Diderot, pe care le considerăm prea generale. În genere, ar fi fost de dorit ca autorul să dea o mai mare amploare acestei părți, axîndu-și mai pregnant expunerea pe probleme pedagogice.

Stabilind coordonatele social-istorice ale activității și operei lui Helvetius și Diderot, precum și concepția lor filozofică, sociologică și pedagogică, autorul prezintă totodată texte pedagogice selectate din opera acestor doi mari gînditori.

Din opera lui Helvetius sînt selectate capitolele cele mai importante — sub raportul conținutului pedagogic — din lucrările „Despre spirit", „Despre om, despre facultățile sale intelectuale și despre educația sa".

Creația pedagogică a lui Diderot este ilustrată prin texte din „Combaterea sistematică a lucrării lui Helvetius intitulată Omul" și prin lucrările „Eseu asupra studiilor în Rusia", „Planul unei universități pentru guvernămîntul Rusiei", „Despre educația copiilor".

Urmărind să evite repetițiile inutile și să „înfățișeze spectacolul reconfortant al unei strălucite controverse intelectuale pedagogice între cei doi gînditori" (p. XX), autorul a prezentat textele selectate din lucrarea „Combaterea sistematică..." în note, în subsolul textelor corespunzătoare din lucrarea „Despre om, despre facultățile sale intelectuale și despre educația sa".

Considerăm că acest mod de prezentare îngreuiază într-o anumită măsură lectura textelor. Întocmirea unor scurte rezumate, cel puțin la începutul capitolelor mai lungi, cît și unele intervenții mai frecvente, prin note și comentarii, din partea autorului culegerii, ar fi fost binevenite, întrucît ar fi ușurat interpretarea de către cititori în mod adecvat a conținutului lucrărilor.

În afară de meritele incontestabile în ceea ce privește selectarea și interpretarea textelor, trebuie să remarcăm calitățile deosebite ale traducerii. Autorul culegerii manifestă o preocupare evidentă pentru asigurarea unei traduceri cît mai exacte ca sens, fapt care n-a împiedicat asupra

calităților literare ale textelor. Și în traducere, textele păstrează nealterat stilul baroc, plin de avînt și frumusețe, care face din lectura lor nu numai un prilej de instruire, ci și de satisfacții estetice.

În general, lucrarea profesorului D. Todoran „C. A. Helvetius și D. Diderot — Texte pedagogice alese" întrunește toate condițiile pentru a constitui un interesant izvor de informare, care lărgește orizontul filozofic și pedagogic al cadrelor didactice și în genere al oamenilor de cultură din țara noastră.

Luînd în considerație faptul că prezentarea critică a moștenirii pedagogice a trecutului contribuie la ridicarea la un nivel mai înalt, creator, a practicii educative a societății noastre, ar fi de dorit ca și pe viitor Editura didactică și pedagogică să continue editarea unor asemenea lucrări, oferindu-ne astfel posibilitatea de a urmări mai bine dezvoltarea gîndirii pedagogice progresiste, materialiste, de-a lungul secolelor.

SILVIA CERNICHEVICI

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

43416

Lei 5

Intreprinderea poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 11066

I 3953

IBIU
Bibliotec

12

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ŞTIINŢE
PEDAGOGICE

STUDII ŞI CERCETĂRI

Natalia Popa-Amaicei: Aspecte ale însuşirii noţiunilor agricole cu ajutorul acţiunilor mintale.

E. Csögör, A. Niresteanu, E. Asztalos: Procedee folosite în vederea preîntîmpinării rămînerii în urmă la învăţătură a elevilor.

Liviu Filimon şi *Dumitru Grigoriu:* Probleme referitoare la asigurarea succesului la învăţătură al elevilor din clasele mici.

I. Cremer: Ion Creangă şi congresele corpului didactic.

Tiberiu Bogdan: Consideraţii asupra lucrării „Descrierea omului sălbatic de la Braşov" de M. T. Fronius.

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

Mihai Lupuşoru: Planificarea muncii educative.

Valeria şi *Florian Diţuleasa:* Respectarea principiilor didactice în predarea îndeletnicirilor practice la elevi.

Trenca Banciu: Rolul instructiv-educativ al jucăriei.

Lucia Caraman-Măescu şi *Silvia Predoiu-Dima:* Centenarul primei şcoli de surzi din ţara noastră.

DE PESTE HOTARE

Lucian Raşcă: Despre metoda directă de predare a limbii franceze.

Alexandru Filipovici: 100 de ani de la moartea lui Vuk Stefanovic Karadžic, remarcabil om de cultură jugoslav.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Camelia Roşculeţ: I. Jianu şi G. Vasiliu — „Dr. C. I. Istrati".

Constanţa Sorik: Luiza Vlădescu — „Dragoste şi exigenţă".

REVISTA REVISTELOR

Revista „I problemi della pedagogia" despre şcoala şi pedagogia din R.P.R. (Elena Georgescu şi Constantin Urmă).

Probleme educative în revista „Pedagógiai Szemle" (Ecaterina Csengeri).

Revista „Pedagogija" (Al. F.).

Şcolile comunitare (C. Pufan).

Orientări pozitive în revista „Educatores" (Eugen B. Marian).

* * * Cuprinsul Revistei de pedagogie pe anul 1964.

1990

97

- IUL. 2005

11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATITA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

? 3953.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XIII, nr. 12 *decembrie, 1964*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI — Pag.

Natalia Popa-Amaicei: Aspecte ale însuşirii noţiunilor agricole cu ajutorul acţiunilor mintale 5

E. Csögör, A. Niresteanu, E. Asztalos: Procedee folosite în vederea preîntîmpinării rămînerii în urmă la învăţătură a elevilor 15

Liviu Filimon şi *Dumitru Grigoriu:* Probleme referitoare la asigurarea succesului la învăţătură al elevilor din clasele mici 25

I. Cremer: Ion Creangă şi congresele corpului didactic 42

Tiberiu Bogdan: Consideraţii asupra lucrării „Descrierea omului sălbatic de la Braşov" de M. T. Fronius 55

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

Mihai Lupuşoru: Planificarea muncii educative 67

Valeria şi *Florian Dituleasa:* Respectarea principiilor didactice în predarea îndeletnicirilor practice la elevi 72

Trenca Banciu: Rolul instructiv-educativ al jucăriei 83

Lucia Caraman-Măescu şi *Silvia Predoiu-Dima:* Centenarul primei şcoli de surzi din ţara noastră 89

DE PESTE HOTARE

Lucian Raşcă: Despre metoda directă de predare a limbii franceze . . . 91

Alexandru Filipovici: 100 de ani de la moartea lui Vuk Stefanovic Karadžic, remarcabil om de cultură jugoslav 97

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Camelia Roşculeţ: I. Jianu şi G. Vasiliu — „Dr. C. I. Istrati" 101

Constanţa Sorik: Luiza Vlădescu — „Dragoste şi exigenţă" 104

REVISTA REVISTELOR

Revista „I problemi della pedagogia" despre şcoala şi pedagogia din R.P.R. (Elena Georgescu şi Constantin Urmă) 107

Probleme educative în revista „Pedagógiai Szemle" (Ecaterina Csengeri) . 111

Revista „Pedagogija" (Al. F.) 113

Şcolile comunitare (C. Pufan) 115

Orientări pozitive în revista „Educatores" (Eugen B. Marian) 119

* * * Cuprinsul Revistei de pedagogie pe anul 1964 123

16200

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 12 XIII-ый год *Декабрь, 1964 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Н. Пота-Амайчий: Некоторые вопросы усвоения сельскохозяйственных понятий с помощью умственных действий 5

Е. Чогёр, А. Нир стяну, Е. Асталош: Приемы для предупреждения отставания учащихся 15

Л. Филимон, Д. Григорию: Вопросы обеспечения успеха в обучении младших школьников 25

И. Кремер: Ион Крянгэ и съезды учителей 42

Т. Богдан: Некоторые замечания по поводу работы М. Т. Фрониуса „Описание брашовского дикого человека“ 55

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ — ХРОНИКА

М. Лупушору: Планирование воспитательной работы 67

В. Дицуляса, Фл. Дицуляса: Соблюдение дидактических принципов на уроках практических занятий 72

Т. Банчу: Учебно-воспитательная роль игрушки 83

Л. Караман-Мэеску, С. Дима: Столетие первой школы для глухонемых в нашей стране 89

ЗА РУБЕЖОМ

Л. Рашкэ: О прямом методе преподавания французского языка . . 91

Ал. Филипович: 100 лет со дня смерти Вука Караджича 97

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

К. Рошкулец: И. Жиану, Г. Василиу — „Др. К. Истрати“ . . . 101

К. Шорик: Л. Влэдеску — „Любовь и требовательность“ 104

ПО СТРАНИЦАМ ГАЗЕТ И ЖУРНАЛОВ

Журнал „I problemi della pedagogia“ о румынской школе и педагогике *(Е. Джорджеску, К. Урмэ)* 107

Вопросы воспитания в журнале „Pedagógiai Szemle“ *(Е. Ченгери)* . . 111

Журнал „Pedagogija“ *(Ал. Ф.)* 113

Гуманитарные школы *(К. Пуфан)* 115

Положительные начинания в журнале „Educatores“ *(Е. Б. Мариан)* . . 119

— Содержание журнала за 1964-й год 123

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XIII-e année Nr. 12 *Décembre 1964*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES

Page

Natalia Popa-Amaicei : L'apprentissage des notions agricoles à l'aide des actions mentales 5

E. Csögör, A. Nistereanu et *E. Asztalos :* Procédés utilisés en vue de prévenir le ralentissement du rythme du travail chez certains élèves . . . 15

Liviu Filimon et *Dumitru Grigoriu :* Problèmes relatifs aux moyens d'assurer le succès des élèves des petites classes, aux études 25

I. Cremer : Ion Creangă et les congrès du corps didactique 42

Tiberiu Bogdan : Considérations sur l'ouvrage „La description de l'homme sauvage de Braşov" de M. T. Fronius 55

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

Mihai Lupuşoru : La planification du travail éducatif 67

Valeria et *Florian Diţuleasa :* Le respect des principes didactiques à l'enseignement des travaux manuels 72

Trenca Banciu : Le rôle instructif-éducatif du jouet 83

Lucia Caraman-Măescu et *Silvia Dima :* Le centenaire de la première école pour enfants sourds de notre pays 89

DE L'ÉTRANGER

Lucian Raşcă : La méthode directe à l'enseignement du français . . . 91

Alexandru Filipovici : 100 ans depuis la mort de Vuk Stefanovici Karadzic, remarquable homme de culture yougoslave 97

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Camelia Roşculeţ : I. Jianu et G. Vasiliu — „Dr. C. I. Istrati" 101

Constanţa Sorik : Luiza Vlădescu — „Amour et exigence" 104

REVUE DES REVUES

La revue „I problemi della pedagogia" et les problèmes de l'école et de la pédagogie en R.P.R. (Elena Georgescu et Constantin Urmă) . . . 107

Problèmes éducatifs dans la revue „Pedagógiai Szemle" (Ecaterina Csengeri) 111

La revue „Pedagogija" (Al. F.) 113

Les écoles humanitaires (C. Pufan) 115

Orientations positives dans la revue „Educatores" (Eugen B. Marian) . . 119

Table des mattières de la Revue de Pédagogie pour l'année 1964 . . . 123

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

13th Year, No. 12 *December, 1964*

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES — Page

Natalia Popa-Amaicei: On the Acquisition of Notions of Farming Through Mental Processes 5

E. Csögör, A. Niresteanu, E. Asztalos: How to Prevent the Pupils Lagging Behind in Their Studies 15

Liviu Filimon, Dumitru Grigoriu: For Higher Marks in the Lower Forms . 25

Isidor Cremer: Ion Creangă and the Teaching Staff Congresses 42

Tiberiu Bogdan: A Few Remarks on the Work "Description of the Primitive Man of Braşov" by M. T. Fronius 55

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONICLE

Mihai Lupuşoru: Planning of Educational Activities 67

Valeria and *Florian Dituleasa:* The Observance of Teaching Principles in Practical Activities 72

Trenca Banciu: The Educational Role of Toys 83

Lucia Caraman-Măescu, Silvia Dima: The Centenary of the First Rumanian School for the Deaf 89

NEWS FROM ABROAD

Lucian Raşcă: About the Direct Method of Teaching French 91

Alexandru Filipovici: One Hundred Years Since the Death of Vuk Stefanovici Karadzic 97

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Camelia Roşculeţ: I. Jianu and G. Vasiliu — "Dr. C. I. Istrati" . . . 101

Constanţa Sorik: Luiza Vlădescu — "Love and Exactingness" 104

PRESS SUMMARY

The Journal "I problemi della pedagogia" on Rumanian Education (Elena Georgescu, C. Urmă) 107

Questions of Education in the Review "Pedagógiai Szemle" (Ecaterina Csengeri) 111

The Review "Pedagogija" (Al. F.) 113

Humanitarian Schools (C. Pufan) 115

Positive Trends in the Journal "Educatores" (Eugen B. Marian) 119

* * * Summary of the Journal of Pedagogy 1964 123

STUDII ŞI CERCETARI

ASPECTE ALE ÎNSUŞIRII NOŢIUNILOR AGRICOLE CU AJUTORUL ACŢIUNILOR MINTALE

Asistent univ. NATALIA POPA-AMAICEI

În articol sînt expuse unele aspecte privitoare la posibilitatea însuşirii unor noţiuni agricole de către elevi pe baza acţiunilor mintale. Pornind de la rezultatele obţinute în cercetările anterioare, se constată că în însuşirea noţiunilor agricole este absolut necesară formarea unor procedee, acţiuni sau operaţii mintale pe baza cărora elevul să-şi poată însuşi şi să poată aplica, în acelaşi timp, notele esenţiale ale noţiunii în probleme intuitiv-operative sau în probleme cu text.

Materialul faptic obţinut pe baza unor cercetări experimentale cu elevii de la şcolile din comunele Someşeni şi Floreşti, Regiunea Cluj, confirmă faptul că şi în cazul predării agriculturii însuşirea noţiunilor agricole, pe baza acţiunilor mintale, micşorează frecvenţa cazurilor de învăţare mecanică, dezvoltă cu rapiditate raţionamentul cauzal şi spiritul de investigaţie al elevilor.

I. Problema cercetată. Problema învăţămîntului cu caracter de dezvoltare constituie una din problemele cele mai importante ale psihologiei învăţării. Într-adevăr, cercetările experimentale din ultimii ani acordă o atenţie deosebită raportului dintre procesul de învăţare şi dezvoltarea intelectuală a elevilor, în care locul principal trebuie să-l ocupe însuşirea procedeelor intelectuale de către elevi.

În acest cadru nou, la interferenţa dintre didactică, logică şi psihologie se deschid posibilităţi mari de înţelegere a legilor procesului învăţării, legi care urmează să fie folosite cît mai adecvat în scopul dezvoltării gîndirii elevilor, prin însuşirea sistemelor de noţiuni ştiinţifice cu o largă aplicabilitate practică.

Avînd ca punct de plecare uriaşa dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii, a industriei şi agriculturii, în etapa actuală accentul trebuie să se pună în învăţămînt nu numai pe transmiterea şi pe asimilarea cunoştinţelor, urmate de memorarea şi de reproducerea lor, ci mai ales pe formarea unor procedee, acţiuni sau operaţii mintale specifice, prin mijlocirea cărora elevul

să poată singur, cu ușurință, desprinde și asimila din tezaurul științei și culturii universale realizările cele mai valoroase.

În examinarea procesului de învățămînt de pe aceste poziții, apare distinct relația dintre învățare și motivația învățării, în care cerințele externe se interiorizează, devenind treptat cerințe, exigențe interne, proprii subiectului.

În numeroase lucrări de psihologie pedagogică apărute atît la noi în țară (Al. Roșca, A. Chircev, Gh. Zapan, V. Pavelcu și alții), cît și în străinătate (Janet, Piaget, G. Katona, J. Adams, Kaufman, Leontiev, P. I. Galperin, Talîzina, Nikolaeva) * se subliniază ideea că procedeele de activitate intelectuală proprii elevilor micșorează frecvența cazurilor de învățare mecanică a conținutului diferitelor obiecte de învățămînt, înlătură supraîncărcarea, dezvoltă raționamentul cauzal și spiritul de investigație al elevilor.

Teoria învățării, bazată pe instrucția programată, vine în sprijinul acestei idei după care locul prim în învățămînt nu-l mai ocupă orientarea mnemică (explicită), ci cea cognitivă (implicită), în care elevul — construind răspunsul grafic sau verbal și elaborîndu-l — îl învață, îl însușește și-l poate cu ușurință în mod „gîndit" verbaliza și reproduce.

În mod obiectiv se știe că nu orice învățătură duce la dezvoltare. Nu întotdeauna acumularea unui volum de cunoștințe care servesc drept premise în dezvoltarea gîndirii capătă în ultimă analiză această semnificație. În anumite condiții aceste cunoștințe pot rămîne un bagaj inutilizabil care să nu ofere nimic elevului pentru dezvoltarea sa intelectuală. Utilizarea unor procedee intelectuale adecvate în însușirea cunoștințelor schimbă radical poziția elevului în învățămînt, îi trezește interesul pentru descoperirea noului prin mobilizarea tuturor forțelor sale intelectuale.

Pornind de la aceste constatări cu totul generale, menționăm că procesul de însușire a cunoștințelor științifice de către elevi presupune cu necesitate formarea unor procedee, acțiuni sau operații mintale. Cu cît o minte a căpătat elasticitatea de a selecționa și prelucra un imens material faptic, cu atît această minte este mai dezvoltată, mai matură, spune K. D. Ușinski, unul din clasicii pedagogiei universale. Într-adevăr, capacitatea gîndirii de a analiza, de a sintetiza, de a compara, de a abstractiza

---

* Al. Roșca, A. Chircev: *Studii de psihologie pedagogică*, E.S.D.P., 1958; V. Pavelcu: *Psihologie pedagogică* — Studii —, E.S.D.P., București, 1962; J. Piaget: *La construction du réel chez l'enfant*, Ed. Delachaux et Niestle, Paris, 1937; G. Katona: *Organizing and Memorizing*. Studies in the Psychology of learning and teaching, 1940, (studii de psihologia învățării și instruirii); J. Adams: *Concepts as operators* (Operarea cu noțiuni). Psychol. Review, v. 60, nr. 4/1953; A. N. Leontiev: *Opit eksperimentalnogo issledovania mișleniia* (Încercări de cercetare experimentală a gîndirii). Sb. Dokladî na sovesceanii po voprosam psihologhii, Izd-vo A.P.N R.S.F.S.R., 1954; P. I. Galperin, N. F. Talîzina: *Formirovanie nacialnih gheometriceskih poniatii na osnove organizovannogo deistviia uceașcihsea*. Voprosî psihologhii, nr. 1/1957; N. F. Talîzina: *Usvoenie priznakov poneatii pri organizatii deistvii ispituemih*, Dokladî A.P.N. R.S.F.S.R., nr. 2/1957; N. F. Talîzina: *K probleme formirovania umstvennih deistvii*. Voprosî psihologhii, nr. 4, 1960; N. D. Bogoiavlenski: *Formarea procedeelor de muncă intelectuală a elevilor, mijloc de dezvoltare a gîndirii și activizare a gîndirii*. Voprosî psihologhii, nr. 4/1962; E. Claparède: *Psychologie de l'enfant et pedagogie exnerimentale, Kumdig*, Geneve, 1905, L'education fonctionelle, Delachaux et Niestle, Paris, 1931.

și de a generaliza nu se poate dobîndi decît prin stăpînirea modurilor de a acționa și a procedeelor de a raționa.

Deoarece formarea noțiunilor științifice include însușirea unor serii de procedee de activitate intelectuală, printre care de cea mai mare importanță sînt procedeele de abstractizare, se pune problema :

Cum anume acțiunile externe cu obiectele se pot transforma în acțiuni mintale ? La această întrebare, cercetările științifice efectuate dau multe răspunsuri adecvate și verificate practic. Unul dintre aceste răspunsuri — tratat în articolul de față — este : formarea noțiunilor cu ajutorul acțiunilor mintale.

Termenul de acțiune mintală este relativ nou. S-a constatat că noțiunile științifice se pot însuși în procesul acțiunii directe cu obiectele. Admițînd ideea că activitatea psihică reprezintă rezultatul transferării în planul intern al subiectului a acțiunilor externe cu obiectele, s-a emis ipoteza potrivit căreia acest transfer nu se realizează brusc, ci printr-o serie de etape succesive. În fiecare etapă acțiunea este reflectată și reprodusă într-o formă nouă. Pe baza datelor experimentale s-au obținut trei indici, trei niveluri la care se poate desfășura o acțiune mintală.

Primul nivel al acțiunii mintale — planul operării cu obiectele, cu materialele sau cu imaginile lor concrete.

Al doilea, în planul limbajului extern (fără operarea directă cu obiectele).

Al treilea în planul intern, în gînd, „pentru sine".

Nu este cazul să analizăm amănunțit tehnica experimentală folosită pînă acum, părțile ei pozitive sau negative. Reținem doar faptul că această metodică, deși a fost aplicată la un număr redus de obiecte de învățămînt (gramatică, geometrie și fizică), dă rezultate mai bune în formarea noțiunilor decît metodele cunoscute pînă acum. Noi am încercat să verificăm dacă această metodică va fi la fel de eficientă și în asimilarea unui material mai complicat, la un alt obiect de învățămînt, cum este, în cazul nostru, agricultura.

II. Metodica și etapele cercetării. Abordarea problemei însușirii noțiunilor agricole sub aspectul acțiunilor intelectuale cu ajutorul cărora acestea se constituie este destul de grea. Ni s-a părut totuși că, mai mult decît la orice alt obiect de învățămînt, la agricultură trecerea de la o cunoaștere empirică incompletă la una completă și mai exactă, trecerea de la operațiile cele mai simple ale gîndirii la operații complexe, trecerea de la cauză la efect și de la efect la cauză, apar mai evidente.

Ipoteza de la care am pornit a fost aceea de a stabili dacă procesul însușirii și al utilizării (aplicării) unei noțiuni agricole parcurge în condițiile create de noi aceleași etape ale acțiunilor mintale. Cercetarea s-a desfășurat, așa cum am arătat, la două școli din comunele Someșeni și Florești, în anul școlar 1963—1964, cu trei grupe de elevi, înainte de predarea noțiunilor alese de noi ca material experimental. Pentru motive bine întemeiate, ne-am ales ca material experimental 3 noțiuni de bază din agricultură : noțiunea de cernoziom, de îngrășămînt mineral și de nutreț vegetal.

In etapa preliminară, am efectuat cîteva cercetări de probă asupra felului în care elevii își însușesc noțiunile în condițiile obișnuite ale desfășurării procesului de învățămînt, pentru a avea criteriile de comparație necesare.

In etapa a doua a instruirii, ne-am ghidat după tehnica experimentală folosită în cercetările anterioare, cu excepția că noi am urmărit formarea celor trei noțiuni alese atît în condițiile respectării celor trei noțiuni (a acțiunii concrete cu obiectele, a acțiunii pe planul limbajului extern, a acțiunii în gînd), cît și în condițiile omiterii uneia dintre ele. In cadrul articolului de față, vom analiza numai însușirea noțiunii „cernoziom", în condițiile respectării celor trei etape.

Metodica instruirii diferitelor grupe se deosebea prin faptul că elevii primei grupe au lucrat cu obiecte reale (mostre de soluri), elevii din a doua grupă au lucrat cu poze, fotografii, iar cei din grupa a treia au lucrat cu desene. In afară de aceasta, cu jumătate din fiecare grupă de elevi (subgrupele A), în etapa acțiunii concrete cu obiectele, am întrebuințat și fișa pe care au fost scrise într-o ordine determinată notele distinctive ale noțiunii. Cu a doua jumătate a fiecărei grupe (subgrupele B), notele distinctive ale noțiunii au fost numai denumite. In rest, metodica a fost pentru toți la fel.

In etapa a doua și a treia, ambele grupe au fost solicitate să recunoască cernoziomul în complexul de obiecte prezentate, cu singura deosebire că, în cazul prim, elevii trebuiau să-și verbalizeze notele distinctive ale noțiunii.

După însușirea noțiunii de către toți subiecții, au fost date aceleași lucrări de control la toate grupele, pentru a verifica gradul în care ei aplică notele noțiunii însușite, în condiții diferite. Am folosit probleme cu text și probleme intuitiv-operative la care elevii erau obligați să stabilească dacă fenomenele descrise se încadrează sau nu în sfera noțiunii studiate.

Dăm mai jos conținutul fișei după care au lucrat elevii din subgrupele A, precum și conținutul unor probe de control.

Cernoziom.

1. Culoare: cenușie închisă, brună-negricioasă.
2. Structura: măzărată, grăunți foarte fini și omogeni văzuți cu ochiul liber.
3. Textura: argiloasă, luto-argiloasă.
4. Friabilitate (senzația la frecare): în stare umedă — alunecos, lipicios, în stare uscată — se poate freca pînă la prăfuire.
5. Plasticitatea: se modelează ușor în suluri subțiri de 2 mm, care nu se rup ținute de un capăt și nu crapă cînd se fac inel.
6. Constituția: bogată în humus, carbonat de calciu care se află la adîncimea de 50 cm, acoperit cu vegetație ierboasă de stepă.
7. Aderența: moderată pînă la accentuare.

Conținutul probelor de control (cernoziom).

Proba de textură. Menționăm că probele pregătite de noi au vizat răspunsuri cu o singură judecată adevărată și variante de judecăți formulate în așa fel încît să nu sugereze răspunsul corect. De exemplu la întrebarea :

Ce aspecte de constituție prezintă cernoziomul? au fost formulate următoarele judecăți posibile : a) aspect slab măzărat, se pot observa grăunți de nisip ; b) grăunți nisipoși nelegați ; c) fin și omogen, nu se observă grăunți de nisip ; d) predomină nisipul grăunți parțial pînă la complet legați ; e) foarte fin și omogen, nu se observă grăunți de nisip ; f) nu știu.

Întrucît textele au fost împărțite la elevi (bătute la mașină), ei aveau sarcina de a sublinia unul din răspunsurile propuse.

Proba de control folosită pentru aplicarea noțiunii de nutreț s-a referit la conținutul relațiilor alimentare formate în marea majoritate a cazurilor din furaje combinate. Elevii au avut sarcina de a selecționa și sublinia nutrețurile de origine vegetală.

Rețeta

Furaje combinate pentru găini ouătoare

Specificarea	Cantitatea
— porumb galben	41%
— orz	5%
— ovăz	6%
— mazăre	7%
— tărîțe grîu	5%
— spărtură grîu	10%
— drojdie furajeră	7%
— făină lucernă	2%
— lapte praf	6%
— făină carne	6%
— făină pește	5%

Se mai adaugă la 100 kg furaje :

— sare	0,3%
— făină scoici	6,5%
— făină oase	2%
— Premix	0,2%

În lucrările de control date au fost folosite și întrebări care solicitau nu numai aplicarea notelor esențiale ale noțiunii însușite, dar și unele dependențe funcționale ale acestor note luate în corelație cu altele. Această sarcină presupunea cu necesitate diferențierea. În total au fost întocmite 9 lucrări de control, cîte trei pentru fiecare noțiune. Pentru noțiunea de îngrășămînt mineral una din probe a fost formulată astfel : Sub ce formă se prezintă sarea potasică ca îngrășămînt mineral ?

Răspunsuri posibile:

— sub formă de praf alb;
— sub formă de cristale albe;
— culoare cenușie;
— culoare brună-roșietică;
— sub formă de granule albe;
— nu știu.

III. Rezultatele cercetării. În etapa preliminară am încercat să stabilim în ce măsură elevii care au studiat în condiții obișnuite cele trei noțiuni înțeleg conținutul lor, reproduc notele distinctive și le recunosc după structură și textură. Pentru a avea o imagine de ansamblu asupra gradului în care elevii stăpînesc aceste noțiuni, am extins studierea asupra unui număr mai mare de noțiuni decît cele trei menționate mai sus de noi.

Deși definiția noțiunilor date a fost recunoscută într-o măsură mai mică sau mai mare de aproape toți subiecții, totuși, mulți dintre ei au înlocuit definiția prin descrierea obiectului, unii au dat indicații în legătură cu utilizarea lui, iar alții au exprimat unele note generale nesemnificative ale noțiunii date.

Din cei 496 de elevi participanți la experimentul constatativ, 207 n-au reușit să definească într-o formă logică constituită cele trei noțiuni și nici n-au încercat să elaboreze independent o definiție aproximativă. Douăzeci și trei de elevi din clasa cu cele mai bune rezultate la învățătură au dovedit priceperea de a elabora independent definițiile pe baza notelor esențiale, semnificative, apropiate definițiilor date în manuale. Interesant de reținut că cele mai multe definiții s-au obținut la toate clasele prin indicarea acțiunilor și prin descrierea însușirilor (30%) și nu prin indicarea elementelor esențiale (13,9%) sau a celor neesențiale (14,3%), după cum ne așteptam.

Constatările, așa cum reiese de altfel și din tabelul nr. 1, ne duc la concluzia că folosirea notelor definitorii în însușirea noțiunilor agricole nu este suficientă.

Tabel nr. 1

Clasele	Nr. elevilor	Feluri de definiții							
		Prin indicarea elementelor esențiale		Prin indicarea elementelor neesențiale		Prin indicarea acțiunilor și descrierea însușirilor		Definiții greșite	
		N	%	N	%	N	%	N	%
III	151	13	8,6	29	19,2	40	26,5	69	45,6
IV	150	19	12,7	22	14,7	44	29,3	65	43,2
V	195	37	19,0	20	10,3	65	33,3	73	37,0
Total	496	69	13,9	71	14,3	149	30,0	207	41,9

Pe lîngă notele definitorii trebuie folosite și notele diferențiatorii în studierea plantelor, corpurilor, fenomenelor sau lucrărilor agricole.

În acest fel se pot forma la elevi noțiuni care se pot raporta oricînd unele la altele, scoțîndu-se în evidență elementele comune și esențiale ale diferitelor grupe și sisteme de noțiuni.

Datorită faptului că în marea majoritate a cazurilor noțiunile agricole s-au predat teoretic în cadrul lecțiilor, fără aplicabilitatea lor practică, imediată, de la început ele nu s-au putut forma ca imagini închegate și complete (se are în vedere noțiunea aproximativă de la nivelul manualului). Iată de ce în cadrul discuțiilor preliminarii, la întrebările folosite: Este acesta un nutreț grosier? Care dintre probele de soluri pe care le vedeți este cernoziomul? sau Ce fel de îngrășămînt este acesta (vegetal, mineral, animal) ?, elevii au dat răspunsuri evazive, incomplete și de multe ori greșite, chiar după o perioadă destul de lungă de „căutare mintală".

Constatările din etapa preliminară expuse pe scurt în cadrul articolului de față au constituit pentru noi argumente în plus care să pledeze în favoarea aplicării sistemului experimental conceput pe baza acțiunilor mintale.

ANALIZA REZULTATELOR OBȚINUTE ÎN ETAPA EXPERIMENTALĂ

În primul rînd, ne-a interesat ce nivel de însușire a noțiunilor au atins elevii după folosirea acestei metode experimentale.

Din analiza materialului obținut din lucrările de control a reieșit, așa cum se observă și din tabelul următor că numărul greșelilor în asimilarea notelor esențiale ale celor trei noțiuni — la toate grupele și în toate etapele — a fost redus la 11,6%, față de 41,9% cît era înainte de experimentare. Aceasta certifică faptul că utilizarea ei oferă toate condițiile unei asimilări trainice și conștiente a noțiunilor, îmbinînd într-un tot unitar cele două laturi ale procesului de învățare: asimilarea și aplicarea (operarea) cu noțiunile asimilate. Deci, reținem ca o primă constatare faptul că noțiunile agricole se pot asimila în însuși procesul aplicării lor, dacă activitatea de însușire este astfel organizată, încît să urmărească dezvoltarea unor acțiuni mintale stabile. Reținerea notelor esențiale ale unor noțiuni după o schemă generală prescurtată, care să fie recunoscute și aplicate unor largi categorii de fenomene și obiecte, permite subiectului să acționeze adecvat nu numai cu materialul (modelul) vechi, ci — prin transfer — și cu alte materiale, pentru a obține noi produse. Aceasta se poate realiza numai în cazul în care materialul este astfel eșalonat, încît să permită efectuarea unor acțiuni corespunzătoare posibilităților reale ale copilului la un moment dat.

Dacă comparăm rezultatele obținute după procedeul experimental (ne referim la răspunsurile greșite 11,6%, față de 41,9% din prima perioadă preliminară), observăm o diferență de 30,3% — procent semnificativ în favoarea procedeului experimental (vezi tabelul nr. 2).

Greșelile săvîrșite de subiecții din grupa I sînt reduse (zero pentru subgrupa A, 4 pentru subgrupa B, din totalul de 136 răspunsuri obținute).

Tabel nr. 2

Etapele	Grupa I		Grupa a II-a		Grupa a III-a		Total răspunsuri	%
	A	B	A	B	A	B	N	
Nr. greşelilor din prima etapă	0	4	5	9	7	3	28	2,3
Nr. greşelilor din etapa a II-a	5	7	8	10	10	13	53	4,5
Nr. greşelilor din a III-a etapă	9	3	20	16	5	2	55	4,8
Total	14	14	33	35	22	18	136	11,6

Aceste rezultate bune pot fi explicate în felul următor : elevii au utilizat şi fişa cu notele esenţiale ale noţiunii, lucru de care nu au putut beneficia subiecţii din grupa a II-a şi a III-a, care în prima etapă au făcut mai multe greşeli. Cele mai multe greşeli au fost făcute de grupa a II-a, care a lucrat pe bază de fotografii în care diferenţierile în ceea ce priveşte structura, textura, cît şi culoarea cernoziomului degradat şi a celui propriu-zis nu au ieşit în evidenţă. Elementele diferenţiale nu au fost suficient elaborate, ca în cazul analizei desenelor de la grupa a III-a, care a avut un număr de greşeli mai redus.

În etapa a doua, accentul s-a pus pe recunoaşterea notelor esenţiale ale noţiunii în complexul de obiecte, variate soluri, desene, fotografii.

În această etapă, verbalizarea acestor note era obligatorie. Toate grupele au desprins din obiecte în primul rînd notele observate şi în materialele din prima etapă grupa I a recunoscut cernoziomul după textură, friabilitate şi aderenţă (elevii lucraseră în prima etapă direct cu probele de soluri) ; elevii din grupa a II-a s-au oprit mai întîi la culoare şi constituţie (lucraseră în prima etapă cu imaginea materializată a obiectului), iar cei din grupa a III-a au determinat şi verbalizat cu uşurinţă particularităţile „prinse" foarte bine pe desen (structura măzărată a cernoziomului cu grăunţi foarte fini). În etapa a III-a, la grupa a III-a întîlnim numărul cel mai mic de greşeli. Amploarea transferului, gradul de precizie, nivelul de abstractizare au fost superioare la elevii din aceste grupe. Cum explicăm acest fapt nesemnificativ dar totuşi opus cercetărilor anterioare ? Nu este oare consecinţa unor deficienţe ale aplicării metodicii de cercetare ? Dar nu este aşa. Noi considerăm că în varianta adaptată au fost respectate toate cerinţele principale ale metodei de instruire. Cauza trebuie căutată în conţinutul specific al noţiunilor agricole. Dacă la majoritatea experimentelor aplicate la obiecte, ca : gramatică, algebră, geometrie, operaţiile elementare implicate în material puteau fi fragmentate în acţiuni externe extrem de simple, dîndu-se elevilor explicaţii complete

cu privire la procedeul de acțiune pentru fiecare etapă, în cazul noțiunilor agricole, sfera și conținutul noțiunilor studiate au fost mult mai complexe. Subiecții noștri din mediul rural au cunoscut de fapt din practică structura, textura, culoarea unui sol fertil, față de ale unui sol slab. Ei, însă, nu și-au pus problema sublinierii unui element de conținut, a unui cernoziom propriu-zis, față de unul degradat, a unui sol brun-roșcat de pădure, față de un sol podzol. Cartonașul cu punctele de reper a constituit la un moment dat un punct inhibitor pentru subiecții din subgrupa A, față de cei din subgrupa B. Elevii din subgrupa B au avut posibilitatea de a corela, într-un mod nou, datele însușite și de a stabili chiar noi corelații. Astfel, au putut cu mai multă exactitate să stabilească constituția unui cernoziom propriu-zis față de unul degradat sau să răspundă motivat întrebării: De ce nutreturile grosiere și concentrate fac parte din categoria nutreturilor vegetale? întrebare față de care grupele A și B au avut unele rezerve. Pentru elevii din subgrupa B notele esențiale ale noțiunii — reținute numai pe baza designării lor de către experimentator — au constituit baza unui început de abstractizare, în vreme ce ceilalți au rămas în limitele restricției dictate de fișă. Reiese de aici că procedeul metodic prin care se cere elevului o activitate creatoare mintală, atît în perioada reținerii notelor esențiale ale noțiunii, cît și în perioada aplicării, a operării cu aceste note, este mai eficient. Însușirea elementelor esențiale ale noțiunii este mai profundă și în același timp mai precisă.

★

În concluzie menționăm că:

1. Cercetarea noastră a demonstrat experimental că procesul însușirii noțiunilor agricole poate fi privit în același timp ca un proces al folosirii corecte, al aplicării în practică a notelor esențiale, ale acestor noțiuni, influențînd calitativ creșterea nivelului cunoștințelor agricole ale elevilor.

2. În etapa inițială de însușire a noțiunilor agricole cu ajutorul acțiunilor mintale, sînt foarte necesare rezolvările de probleme intuitiv-operative și a celor pe bază de text, pentru însușirea diferențiată a notelor.

3. Este necesar ca materialul ales drept model pentru formarea unei noțiuni agricole să reprezinte baza reală pentru extragerea notelor esențiale reprezentative ale noțiunii, fie dintr-un material cu note asemănătoare (cum a fost în cazul nostru cernoziomul de toate gradele), fie dintr-un material cu note foarte variate.

4. Însușirea noțiunilor agricole cu ajutorul acțiunilor mintale răspunde cerințelor de a raționaliza activitatea de învățare a elevilor, îmbinînd — în modul cel mai reușit — teoria cu practica.

Noul tip de însușire a noțiunilor pe care-l presupune concepția acțiunilor mintale este justificat din punct de vedere teoretic general, iar rezultatele practice dobîndite în școală dovedesc eficiența lui și în cadrul predării agriculturii.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ УСВОЕНИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ

(Резюме)

В данной статье автор излагает гипотезу о возможности усвоения учащимися сельскохозяйственных понятий при помощи умственных действий.

Результаты экспериментальных исследований подтверждают, что в усвоении сельскохозяйственных понятий необходимо формирование определенных приемов и умственных действий.

Усвоение сельскохозяйственных понятий при помощи умственных действий сокращает число случаев механического заучивания, развивает причинное умозаключение и разведывательные способности учащихся.

L'APPRENTISSAGE DES NOTIONS AGRICOLES À L'AIDE DES ACTIONS MENTALES

(Résumé)

L'auteur de l'article expose l'hypothèse concernant la possibilité des élèves de s'approprier certaines notions agricoles à l'aide des actions mentales.

Les résultats obtenus sur la base de recherches expérimentales, confirment le fait que pour aboutir à cette fin il est absolument nécessaire d'utiliser des procédés, des actions ou des opérations mentales.

L'apprentissage des notions agricoles à l'aide des actions mentales amoindrit le nombre des cas d'apprentissage mécanique, développe le raisonnement causal et l'esprit d'investigation des élèves.

ON THE ACQUISITION OF NOTIONS OF FARMING THROUGH MENTAL PROCESSES

(Abstract)

The authoress puts forward the hypothesis concerning the possibility of certain notions of farming being acquired by pupils with the help of mental processes.

The results of experimental research confirm the fact that the formation of certain mental procedures and processes is a cardinal requisite for the acquisition by pupils of notions of farming.

All this reduce the size of learning by rote, and develop causal reasoning in pupils together with their spirit of investigation.

PROCEDEE FOLOSITE ÎN VEDEREA PREÎNTÎMPINĂRII RĂMÎNERII ÎN URMĂ LA ÎNVĂȚĂTURĂ A ELEVILOR

E. CSÖGÖR, A. NIRESTEANU, E. ASZTALOS
Lectori la Institutul pedagogic de 3 ani Tîrgu-Mureș

În prezentul articol ne-am propus să prezentăm cercetarea făcută la o școală medie din Tg. Mureș, privind cauzele atitudinii inegale față de învățătură, atitudine manifestată de elevii claselor I—IV. Această cercetare are scopul de a contribui la prevenirea rămînerii lor în urmă la învățătură și de a-i ajuta să facă față cerințelor școlare la un nivel adecvat posibilităților lor reale.

Pentru realizarea scopului enunțat, am elaborat un plan al cercetării care cuprinde două faze distincte. În prima fază, am studiat 620 de elevi din clasele I—IV, după ce ne-am consultat cu diriginții și cu cadrele didactice de specialitate, cerîndu-le să ne dea lămuriri referitoare la acei elevi care prezintă fluctuații, inegalități, probleme în ceea ce privește atitudinea lor față de învățătură. Deși se apropia sfîrșitul trimestrului, am constatat, prin aceste sondaje preliminare, că atît profesorilor, cît și diriginților nu le era clar de ce pe lîngă elevii foarte buni și pe lîngă cei cu rezultate mai slabe la învățătură mai există în clasele lor un număr destul de mare de elevi care prezintă, în ceea ce privește notarea, fluctuații mai mari sau mai mici. Acești copii cu atitudine inegală față de învățătură au posibilități care nu au fost valorificate printr-o muncă educativă susținută. Referindu-ne la anumite cazuri concrete, am solicitat părerea diriginților și a cadrelor didactice respective asupra cauzelor care au determinat această situație la învățătură, dar nu am putut obține răspunsuri satisfăcătoare.

În urma acestor sondaje am ajuns la concluzia că trebuie să studiem în mod individual pe fiecare elev. Prin analiza succesiunii calificativelor am reușit să-i cunoaștem pe toți elevii care prezintă fluctuatii, să reținem cazurile cele mai caracteristice de inegalitate, lucru pe care nu l-am fi putut obține pe baza mediilor, datorită faptului că acestea maschează adeseori fluctuațiile, după cum va reieși din materialul de față.

Am constatat, analizînd mediile obținute pe semestrul I al anului școlar 1963/1964, că în afară de unii elevi care au note foarte bune la toate obiectele și în afară de elevii cu rezultate slabe, care au note slabe în general la toate materiile, o bună parte, peste 60% din numărul elevilor, prezintă, în cadrul aceluiași obiect și raportat la toate obiectele de studiu, fluctuații mai mult sau mai puțin semnificative.

În cercul preocupărilor noastre nu intră elevii rămaşi în urmă la învăţătură la toate materiile, ci numai acei elevi care prezintă fluctuaţii. Aceşti elevi au posibilităţi care nu se evidenţiază prin medie trimestrială şi care, ca dovadă, nu au fost valorificate de profesorul respectiv în suficientă măsură. Elevilor în cauză trebuie să li se acorde o atenţie deosebită, deoarece numărul lor este mare, în comparaţie cu cei mai buni şi cei mai slabi elevi dintr-o clasă.

Urmărind fluctuaţiile, am constatat că mediile date acestor elevi la sfîrşit de trimestru nu reflectă just nici posibilităţile lor reale, nici atitudinea lor faţă de învăţătură. Din sondajele noastre s-a relevat că analiza secvenţei calificativelor ne spune mai mult despre atitudinea elevului faţă de învăţătură şi despre posibilităţile lui reale, decît media obţinută.

Această afirmaţie pe cît pare ea de temerară, pe atît poate fi cu uşurinţă argumentată. Să luăm bunăoară pe elevul K. O. din clasa a II-a B, să vedem mediile lui pe obiecte şi să analizăm secvenţa notelor în cadrul aceluiaşi obiect :

Limba romînă	Matematica
media : 6	media : 6
8, 4, 8, 5, 8, 7, 6, 5	5, 8, 5, 4, 7, 7

Exprimate grafic, aceste note au fost înregistrate pe ordonată, iar datele răspunsurilor pe abscisă, unde figurează lunile primului trimestru. În felul acesta am obţinut următoarele curbe :

Elevul K. O., clasa a II-a B

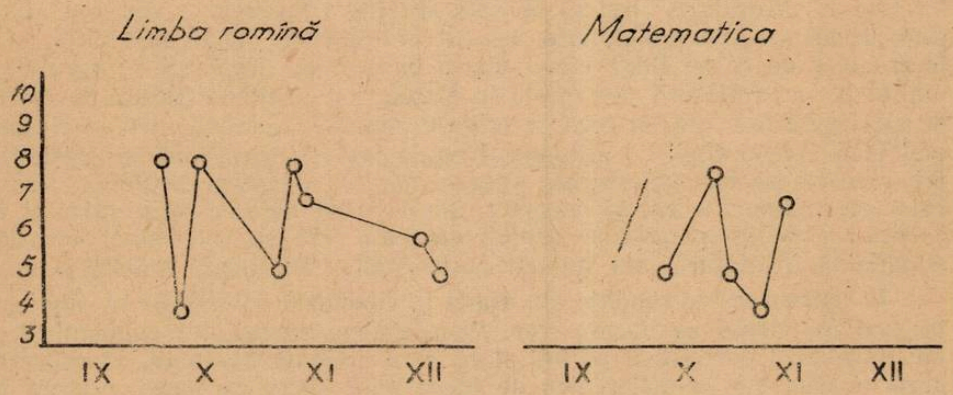


Fig. 1

Se poate observa foarte clar din curbele la diferite obiecte că acest copil are o atitudine cît se poate de inegală faţă de învăţătură, deşi are posibilităţi mult mai mari decît un alt elev cu aceeaşi medie, dar fără fluctuaţii sau cu fluctuaţii mai mici. În nici un caz elevul respectiv nu este „un elev de şase" cît exprimă mediile lui şi pe viitor, în cursul anului şcolar, nu trebuie considerat ca atare.

Analizînd succesiunea calificativelor elevilor care prezintă fluctuații și exprimîndu-le grafic, am obținut curbe cu diferite caracteristici și anume: curbe ascendente, curbe descendente și curbe oscilatorii.

Forma curbelor ne vorbește elocvent despre atitudinea și posibilitățile elevului în ceea ce privește învățătura.

Curba ascendentă ne arată străduințele copilului încununate de succes.

Curba descendentă, în schimb, ne indică o atitudine de delăsare față de învățătură.

Curba oscilatorie ne arată că elevul, deși are posibilități, nu prezintă o atitudine justă față de învățătură. Atitudinea lui se caracterizează prin inegalitate.

Iată cîteva exemple:

Elevul Z. D. Clasa a III-a C *Elevul M. I. Clasa a III-a F*

Elevul G. G. Clasa a III-a A

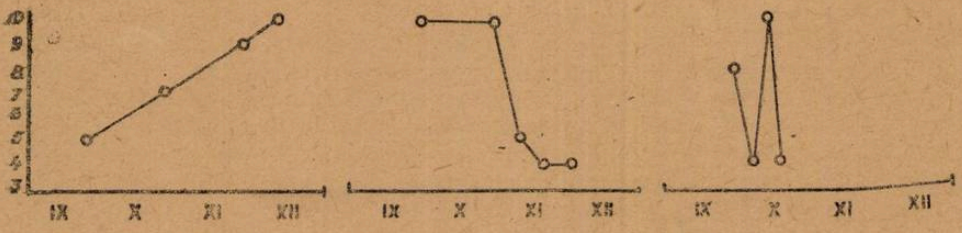


Fig. 2

Urmărind deci calificativele în succesiunea lor putem cunoaște mai bine elevul. Această analiză ne dă posibilitatea ca în tot timpul anului școlar să-l apreciem pe elev și din punct de vedere al atitudinii și al posibilităților sale.

Neglijarea curbelor descendente de către educator îi poate statornici pe elevii cu posibilități optime în rîndul elevilor slabi, iar neglijarea celor care prezintă curbe oscilatorii va duce la permanentizarea învățării inegale, la goluri în cunoștințe, care la rîndul lor pot deveni cauza rămînerii în urmă la învățătură.

Pentru prevenirea apariției curbelor descendente și oscilatorii profesorul trebuie să studieze cu atenție, în mod sistematic, dinamica situației la învățătură la obiectul respectiv și comparativ cu celelalte obiecte. În felul acesta se poate sesiza ușor, și la vreme, orice oscilații în pregătirea elevilor, se pot descoperi la timp cauzele acestora și se pot lua măsuri pentru îmbunătățirea situației la învățătură.

Scopul cercetării noastre este prin urmare găsirea cauzelor tipice datorită cărora unii elevi prezintă fluctuații la diferite obiecte și, ca urmare, stabilirea unor procedee de ridicare continuă a nivelului de pregătire al acestor elevi. Prin nivelarea pozitivă a fluctuațiilor — rezolvînd astfel o problemă care privește un număr mare de elevi — profesorul ar putea să-și concentreze eforturile pentru ridicarea nivelului la învățătură al elevilor slabi.

Prin analiza succesiunii calificativelor, prin înregistrarea lor grafică, putem să selecționăm cazurile cele mai tipice de fluctuații, care — studiate și analizate în profunzime — vor da răspuns la întrebarea noastră de bază: care sînt motivele inegalității în atitudinea față de învățătură și în randamentul elevilor.

*

Analiza succesiunii calificativelor ne dă indicații și asupra unor metode sau procedee de verificare greșite sau ne îndrumă către cercetarea altor greșeli în munca instructiv-educativă a cadrelor didactice.

1. Dacă, de exemplu, într-o clasă formată din 35 de elevi 32 au la matematică curbe descendente, indicînd o atitudine de delăsare la obiectul respectiv și dacă la acest obiect nivelul curbei este mult mai scăzut decît la restul obiectelor, indicînd că s-au dat note mai mici într-o perioadă foarte scurtă de timp (notarea s-a făcut în trei săptămîni din cele unsprezece săptămîni ale trimestrului), omițîndu-se controlul sistematic, planificat, atunci desigur că se poate vorbi de greșeli în munca instructiv-educativă.

Situația de mai sus nu rezultă din posibilitățile reduse ale elevilor din clasa respectivă. Am ajuns la această constatare comparînd mediile obținute la matematică cu rezultatele atinse de elevii aceleiași clase la alte două obiecte: limba romînă și geografie. Tabelul de mai jos ne arată că din 35 de elevi 26 au avut o medie mai mică la matematică decît la celelalte două obiecte (limba romînă și geografie), opt au avut medii egale și numai unul singur a avut cu cincizeci de sutimi mai mare media la matematică decît la celelalte două obiecte.

Iată situația concretizată în tabelul de mai jos:

Elevul	Limba romînă	Matematica	Geografia	Diferența	Elevul	Limba romînă	Matematica	Geografia	Diferența
A. T.	10	10	10	—	M. T.	8	8	8	—
A. I.	7	7	6	+ 0,50	M. R.	8	7	7	0,50
B. E.	9	7	9	2	N. V.	7	6	6	0,50
B. R.	9	5	6	2,50	N. L.	10	9	10	1
B. L.	7	6	7	1	N. P.	10	10	10	—
C. L.	7	5	6	1,50	P. L.	9	7	9	2
C. G.	8	6	8	2	R. L.	9	9	9	—
C. I.	9	7	8	1,50	R. V.	7	7	7	—
D. I.	7	7	8	0,50	R. C.	8	6	7	1,50
F. D.	9	6	9	3	S. P.	9	7	7	1
F. E.	6	6	6	—	S. A.	8	8	9	0,50
F. A.	9	8	9	1	S A.	10	7	10	3
G. B.	8	8	8	—	I. M.	9	5	8	3,50
G. G.	7	6	6	0,50	T. A.	10	9	10	1
G. A.	10	9	10	1	T. M.	9	6	8	2,50
M. R.	10	9	10	1	B. I.	8	8	8	—
M. M.	8	6	7	1,50	B. E.	6	4	5	1,50
M. D.	8	7	7	0,50					

Pentru a ne convinge că nu greutățile inerente obiectului de studiu sînt cauza situației aflate, am comparat mediile obținute la cele trei obiecte

la alte două clase a III-a, unde obiectul respectiv a fost predat de alte cadre didactice și am constatat că la prima clasă din cei 37 de elevi unsprezece au avut medii mai mari la matematică, 14 au avut medii la fel la cele trei obiecte, și numai 12 copii au avut medii mai mici la matematică. La a doua clasă, din 29 de elevi 14 au avut medii mai mari la matematică, 10 aceleași medii și numai 5 copii au obținut medie mai mică la matematică decît la celelalte două obiecte.

Deci, nici posibilitățile reduse ale elevilor, nici greutățile inerente materiei nu justifică situația dată. De altfel, am constatat la cadrul didactic în cauză aceeași deficiență și la o altă clasă, unde a predat limba romînă.

2. Analizînd succesiunea calificativelor, am constatat că unele cadre didactice formează media elevului din două note, total opuse. Se pune întrebarea dacă aceste două note opuse pot să dea o imagine obiectivă, reală a cunoștințelor elevului, cît și a posibilităților și atitudinii lui față de învățătură. De exemplu, la geografie, în clasa a IV-a, din totalul de 32 de elevi 12 au media formată din două note opuse, ceea ce denotă formalism în munca didactică. Această greșeală care provine din lipsa unei planificări a ascultării elevilor, dintr-o analiză nejustă a situației în general și a aprecierii elevului în special, poate să ducă, în cazul claselor unde predă un singur cadru didactic, la situații cu totul inadmisibile. Bunăoară, la clasa a IV-a C, din 32 de elevi 16 au medii încheiate pe baza a două note opuse, la diferite obiecte. Situația este cu atît mai semnificativă cu cît o întîlnim și la limba romînă și la matematică, obiecte la care programa prevede un număr mare de ore, ușurînd verificarea sistematică a cunoștințelor elevilor.

Metoda aplicată de noi — analiza succesiunii calificativelor — ne-a condus nu numai la exprimarea grafică a situației la un obiect, reprezentînd atitudinea și posibilitățile elevului la o disciplină, ci ne-a oferit și posibilitatea exprimării grafice a situației la învățătură în mod sintetic și comparativ la toate obiectele, ne-a dus la reprezentarea profilului situației la învățătură a elevului. Acest profil cuprinde, în același timp, și caracteristicile muncii didactice a profesorului, în ceea ce privește controlul și verificarea cunoștințelor.

Vom aduce ca exemple cîteva profiluri pentru a ilustra afirmațiile de mai sus.

Profilul situației la învățătură a elevului A. V. din clasa a IV-a C:

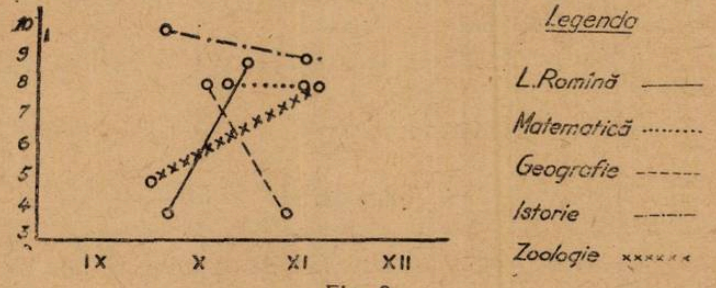


Fig. 3

Din grafic se desprinde în primul rînd faptul că elevul A. V. la obiectele de studiu care figurează în profil: limba romînă, matematica, geografia, istoria și zoologia are numai cîte două note. La trei din aceste obiecte i s-a făcut media pe bază de două note opuse.

Se poate vedea foarte clar că perioada de verificare oscilează între două și cinci săptămîni, concentrate între 5 octombrie și 25 noiembrie. În restul timpului cunoștințele elevului n-au fost verificate la nici unul dintre obiecte.

În ceea ce privește atitudinea elevului, ea se prezintă ca egală la matematică și istorie, ascendentă la limba romînă și zoologie și descendentă la geografie. Atitudinea elevului în general poate fi caracterizată ca inegală.

Posibilitățile elevului se pot constata din faptul că majoritatea notelor — 7 din cele 10 — sînt de la nota opt în sus, curbele fiind prin urmare înalte.

Profilul situației la învățătură a elevului poate să exprime o atitudine generalizată față de învățătură. Sînd unii elevi care se caracterizează printr-un profil descendent la toate obiectele. Un asemenea profil prezintă elevul S. F. din clasa a III-a C.

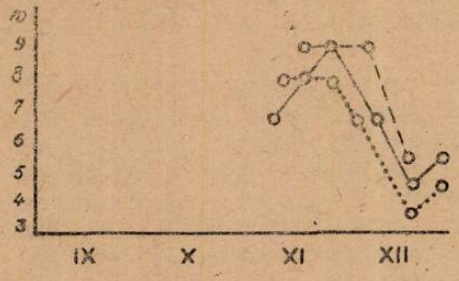


Fig. 4

Acest elev a obținut la limba romînă în decursul trimestrului 6 note, la matematică 5 note și la geografie 3 note.

Perioada de verificare a fost foarte scurtă și concentrată, ea situîndu-se între 15 noiembrie și 30 decembrie.

Atitudinea elevului se caracterizează prin curbe descendente la toate obiectele.

Posibilitățile acestui elev sînt apreciabile, deși atitudinea lui generalizată este descendentă. Din totalul notelor (14), 9 răspunsuri sînt calificate cu note de la 7 în sus. Bunăoară la limba romînă notele variază între 9 și 5, la matematică între 8 și 4, iar la geografie între 9 și 6.

Elevul B. A. din clasa a IV-a B are un profil al situației la învățătură care se caracterizează prin ascendență vădită :

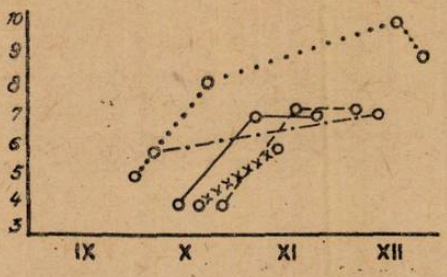


Fig. 5

Numărul notelor obținute pe materii sînt : la limba romînă 3, la matematică 4, la geografie 3, la istorie 2 și la zoologie 2. Perioada de verificare se extinde între 8 octombrie și 22 decembrie.

Atitudinea elevului se caracterizează, după cum am spus, prin ascendență generalizată la toate obiectele.

Posibilitățile acestui elev se concretizează în variația prezentată de notele obținute : la limba romînă și la geografie între 4 și 7, la matematică între 5 și 10, la istorie între 6 și 7 și la zoologie între 4 și 6.

Ceea ce caracterizează profilul didactic al elevului R. V. din clasa a III-a A este inegalitatea generalizată la toate obiectele :

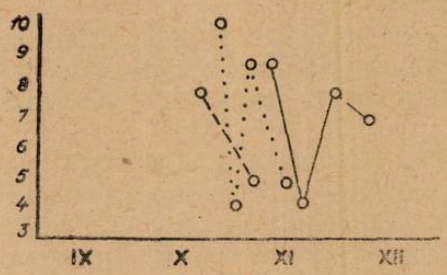


Fig. 6

R. V. a obținut în cursul trimestrului la limba romînă și matematică cîte 4 note, iar la geografie 2 note.

Perioada de verificare se extinde între datele de 28 octombrie și 10 decembrie, o perioadă destul de scurtă, circa 6 săptămîni, în care s-au concentrat toate răspunsurile lui.

Atitudinea față de învățătură se caracterizează prin inegalitate la limba romînă și la matematică și este descendentă la geografie. La această materie media s-a format din două note opuse — 8 și 5.

Posibilitățile elevului se evidențiază în cele 6 note de la 7 în sus din cele zece note obținute. Acest fapt se concretizează în curbe înalte.

Oscilația notelor, care de fapt ne indică posibilitățile elevului, prezintă o gamă largă. El a obținut la limba romînă note între 4 și 9, la matematică între 4 și 10, iar la geografie între 5 și 8.

Profilul didactic deschide perspective în fața profesorului în ceea ce privește munca lui instructiv-educativă. Ținînd seama în permanență de posibilitățile elevului și de atitudinea lui față de învățătură — comparativ la toate obiectele — fără să-l închidă în „categoria mediei obținute", profesorul va trebui să lucreze cu elevul în așa fel, încît acesta să-și schimbe atitudinea în cazul că ea a fost necorespunzătoare.

★

Din aceste date preliminare, se pot trage cîteva concluzii :

1. Pe baza analizei succesiunii calificativelor s-a putut constata că sînt elevi care prezintă diferite fluctuații — mai mult sau mai puțin semnificative.

2. Aceste fluctuații concretizate în curbe de diferite tipuri ne dau indicații despre atitudinea elevului față de învățătură (delăsare, inegalitate etc.), ceea ce nu se poate deduce din media generală dată la obiectele de studiu.

3. Analiza succesiunii notelor ne dă indicații referitoare la posibilitățile elevilor (oscilația notelor) — ceea ce media dată nu evidențiază.

4. Prin analiza succesiunii calificativelor la un număr mare de elevi (620) s-au putut constata anumite procedee greșite de notare :

a) lipsa de planificare în ascultarea elevilor (medii formate din două note opuse, intervale prea mari sau prea mici în controlul cunoștințelor elevilor, notarea excesivă etc.) ;

b) în mod ipotetic se poate ridica problema denaturării mediei prin calificative date pentru indisciplină, contrar instrucțiunilor, sau prin extemporale date nejudicios, care la anumiți elevi s-au soldat cu note sub nivelul posibilităților lor.

5. Analiza profilului situației la învățătură ne dă un tablou sintetic și în același timp comparativ în ceea ce privește atitudinea și posibilitățile elevului, precum și unele aspecte referitoare la verificarea cunoștințelor de către profesor : numărul notelor pe baza cărora s-a format media și perioada de verificare la diferite obiecte. Deci, profilul are o importanță practică în munca instructiv-educativă, atît pentru profesori, cît și pentru diriginți.

6. În clasele mai mari, acest profil se poate întocmi pe grupe de obiecte — umaniste și reale — aceasta ducînd la indicații foarte valoroase în legătură cu interesele și aptitudinile elevului, fapt care ne ajută apoi și la orientarea profesională a acestuia.

7. Stabilirea profilului situației la învățătură pe baza procedeului expus ne-a condus, pe lîngă constatarea cazurilor tipice de inegalitate, și la ipoteze de lucru fecunde, în ceea ce privește cauzele inegalității *.

* Cauzele care determină atitudinea inegală față de învățătură vor fi analizate în alt articol.

Pentru toți aceia care doresc să studieze și să verifice situația elevilor (profesori, diriginți etc.) utilizînd acest procedeu — analiza succesiunii notelor —, catalogul reprezintă o sursă de documentare științifică și ca atare trebuie completat în modul cel mai riguros. Notele trebuie să fie scrise clar, cu date precise, să se creeze posibilitatea ca notele de la lucrările curente de control să se distingă de cele date la examinarea orală, iar notele date la gramatică de cele date la literatură.

ПРИЕМЫ ДЛЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОТСТАВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

В данном очерке авторы описывают исследование, проведенное в средней школе в Тг. Муреше с целью выяснить причины несоответствующего отношения к учебе, проявленного некоторыми учениками.

Анализируя последовательность отметок, авторы определили профиль успеваемости каждого ученика. Этот профиль создает ясную картину отношения ученика к учебе и его возможностей, а также некоторых вопросов в связи с учетом знаний.

В старших классах профиль успеваемости можно составить по предметным группам, что дает возможность выявить интересы и склонности учащихся — ценные сведения для профессиональной ориентировки.

Создание профиля успеваемости на основе указанного приема приводит, по мнению авторов, к определению типичных случаев неравного отношения к учебе и позволяет уточнить плодотворные рабочие гипотезы в данной области.

PROCÉDÉS UTILISÉS EN VUE DE PRÉVENIR LE RALENTISSEMENT DU RYTHME DU TRAVAIL CHEZ CERTAINS ÉLÈVES

(Résumé)

Les auteurs de l'article présentent la recherche effectuée à une école moyenne de Tg. Mureș, concernant les causes de l'attitude inégale manifestée par certains élèves à l'étude.

La recherche a été faite dans le but de contribuer à prévenir le ralentissement du rythme du travail de ces élèves.

En analysant la succession des notes obtenues par les élèves, les chercheurs ont établi le profil de la situation de chaque élève à différents objets d'enseignement. Ce profil donne un tableau synthétique de l'attitude et des possibilités des élèves et, d'autre part, de l'activité du professeur en ce qui concerne la vérification des connaissances: le nombre des notes sur la base desquelles on a calculé la moyenne, les périodes de vérification etc. Dans les grandes classes, le profil de la situation à l'étude peut être établi par groupes d'objets, ce qui mène à des indications sur les intérêts et les aptitudes des élèves et sur leur orientation professionnelle.

Le procédé exposé ci-haut a permis aux auteurs de constater des cas typiques d'inégalité parmi les écoliers et de formuler des hypothèses fécondes de travail pour déterminer les causes de l'inégalité.

HOW TO PREVENT THE PUPILS' LAGGING BEHIND IN THEIR STUDIES

(Abstract)

The results are expounded of an investigation carried out at a secondary school at Tirgu-Mureş into the causes of an unequal interest taken by pupils in learning, with a view to preventing their lagging behind in their studies. Analysing successively the marks obtained by pupils, the authors have established the contour of the record of each and every pupil. This shows the general attitude of pupils towards learning and their abilities, which is of importance in helping them choose their future career. For the higher grades, the contour of the pupils' record can be established by groups of subjects. The authors are very precise, giving the exact number of marks taken into account and the periods of check-up for various subjects. The experiment has thrown some light on the typical cases of unequal interest for learning and motivation.

PROBLEME REFERITOARE LA ASIGURAREA SUCCESULUI LA ÎNVĂȚĂTURĂ AL ELEVILOR DIN CLASELE MICI

LIVIU FILIMON și *DUMITRU GRIGORIU*
Lectori I.P.C.D. — Iași

Desăvîrșirea construcției socialiste pune deosebit de pregnant problema ridicării calității muncii în toate domeniile de activitate.

Documentele de partid și de stat subliniază sarcinile de mare răspundere ce revin școlii de cultură generală cu privire la ridicarea necontenită a calității învățămîntului, la însușirea temeinică de către elevi a bazelor științelor, la formarea priceperilor și deprinderilor necesare în vederea aplicării cunoștințelor în practică, în viață.

În dezvoltarea învățămîntului nostru s-au înregistrat succese remarcabile, însă analiza mai profundă a conținutului și calității sale în unele unități școlare arată că mai există încă factori care determină rămînerea în urmă la învățătură a anumitor elevi.

Pentru cunoașterea acestor cauze, în afară de observațiile făcute de noi cu prilejul asistențelor la ore și al inspecțiilor speciale în vederea examenelor de grad, am efectuat și o serie de anchete în unele școli din raioanele Bacău, Roman, Fălticeni, Gura-Humorului și Săveni. Rezultatele acestor cercetări ne-au condus la concluzia că în problema rămînerii în urmă la învățătură acționează cauze complexe și numeroase, a căror cunoaștere dă posibilitate cadrelor didactice și familiei să intervină cu succes pentru prevenirea și înlăturarea lor.

Noi am grupat aceste cauze în trei categorii, în trei grupe mari :

I. Prima grupă se referă la cauzele determinate de condițiile mediului familial.

Condițiile deficitare de mediu din familie trebuie analizate și cunoscute sub diferite aspecte : familie numeroasă, mediu familial neorganizat rezultat din decesul sau despărțirea părinților, neînțelegeri familiale etc.

Lipsa educației din familie se resimte cel mai mult în primele clase ale școlii elementare, cînd copilul nu are încă formate deprinderile de a respecta programul de muncă și de a lucra independent temele. Copilul este tentat de joc și uită să citească, să scrie sau, pur și simplu, nu-și amintește ce lecție a învățat în clasă, ce teme sau ce exerciții are de rezolvat acasă.

Se știe că formarea deprinderilor de muncă independentă se realizează într-un timp relativ îndelungat și se bazează pe participarea activă a elevilor, pe exersarea sistematică și continuă a activităților respective. Instruirea și educarea elevului se bazează, deopotrivă, pe munca desfășurată de acesta în clasă și pe exercițiile efectuate acasă în mod independent (temele pentru acasă). În clasa I, mai ales, copilul are nevoie să fie ajutat acasă. Acolo unde cadrele didactice au știut să organizeze studiul individual al elevilor acasă, înlocuind după caz absența ajutorului părinților cu cel al fraților sau al unor elevi mai mari, iar uneori organizînd studiul individual la școală, după terminarea orelor de curs, nu s-au semnalat rămîneri în urmă la învățătură de acest gen.

Uneori la rămînerea în urmă la învățătură a elevilor contribuie și nefrecventarea grădiniței. În ultimul timp, prin dezvoltarea învățămîntului preșcolar, numărul rămînerilor în urmă generate de această cauză a scăzut simțitor.

Se știe că frecventarea grădiniței asigură însușirea de către preșcolari a deprinderilor și priceperilor necesare integrării lor active în programul școlar încă din primele zile ale clasei I. Grădinița îi pregătește pe copii să poată urmări atent lecția, să mînuiască creionul, să povestească etc.

Activitățile desfășurate în unitățile educative preșcolare contribuie la dezvoltarea spiritului de observație, a memoriei, imaginației, gîndirii. Aici copiii își însușesc numeroase cunoștințe despre obiectele și fenomenele lumii obiective, învață să numere și să facă unele operații bazate pe acțiunea cu diferite materiale concrete. Toate acestea ușurează adaptarea copilului la regimul școlar, asigură însușirea lecțiilor predate în ritmul potrivit.

Dimpotrivă, nefrecventarea grădiniței și lipsa unei pregătiri în familie fac ca elevii să întîmpine greutăți la învățătură încă din primele zile de școală, să nu mai participe activ la explicațiile învățătorului.

Cercetările efectuate de noi la 3 școli din orașul Bacău și 2 școli din raionul Fălticeni au dovedit că cei mai mulți din elevii rămași în urmă la învățătură în clasa I sînt recrutați dintre aceia care n-au frecventat grădinița și nici n-au primit în familie o pregătire corespunzătoare.

Uneori, chiar ajutorul familiei poate influența negativ în procesul de instruire. Sînt cazuri cînd familia ajută copilul din clasa I să învețe cititul folosind ca unitate vizuală litera și nu silaba. Lipsa aceasta de unitate în acțiune derutează copilul și-l stînjenește în formarea deprinderilor corespunzătoare de citit.

Alteori, familia se substituie efortului pe care copilul ar trebui să-l depună în procesul învățării. La cea mai mică dificultate întîmpinată în efectuarea temelor date pentru acasă familia intervine, iar „ajutorul" acordat înseamnă de fapt rezolvarea, de cele mai multe ori, integrală a temei. Copilul se obișnuiește în asemenea condiții cu lipsa de efort și-și formează o părere greșită despre munca de învățare. Acest aspect este specific mai ales la rezolvarea problemelor. Ajutorul acordat de către familie în acest fel constituie adesea o frînă în formarea priceperii elevilor de a rezolva probleme în mod independent.

Întrucît munca independentă a elevilor în vederea însușirii și consolidării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor se desfășoară în bună mă-

sură acasă, este absolut necesar ca învățătorul să-și asigure sprijinul corespunzător din partea familiei. Familia poate da un ajutor prețios în organizarea și desfășurarea muncii de învățare a elevilor din clasele I—IV. De aceea, familia trebuie îndrumată pe calea propagandei pedagogice în cadrul lectoratelor cu părinții și practic, cu prilejul vizitelor la domiciliu și al ședințelor cu părinții pe clase, asupra condițiilor de studiu necesare copilului, asupra ajutorului pe care-l poate acorda la învățătură, asupra întocmirii și respectării regimului zilnic al școlarului, asupra formării unei atitudini juste față de muncă și în primul rînd față de învățătură. Familia poate și trebuie să-și aducă o însemnată contribuție în stimularea și în dezvoltarea dragostei și interesului copilului față de învățătură, în formarea deprinderii și obișnuinței de a munci, de a studia. Învățătorul trebuie să acorde familiei un sprijin concret în acest sens.

Trebuie stimulate interesul familiei față de școală, cînd copilul pășește în clasa I, grija deosebită pe care părinții o manifestă față de copil în această perioadă. E de datoria noastră, a pedagogilor, să fructificăm această stare de fapt și să nu lăsăm ca interesul părinților să-și piardă intensitatea pe măsură ce copilul se dezvoltă și ajunge în clasele mai mari, fără a confunda însă grija față de copil cu dădăceala.

Este necesar ca munca pedagogică în rîndul părinților să fie dusă în mod sistematic, folosindu-se forme adecvate și accesibile și care să cuprindă totalitatea părinților și, în primul rînd, pe cei ai elevilor care întîmpină dificultăți în procesul de învățămînt. Experiența arată că limitarea propagandei pedagogice exclusiv la activitatea lectoratelor pentru părinți pe școală nu este suficientă. Ea trebuie neapărat completată cu alte forme care să contribuie eficient la rezolvarea problemelor specifice fiecărei clase și fie cărui elev în parte. Familia trebuie solicitată intens și în munca educativă. Nu ne-am propus să analizăm acest aspect, dar nu putem trece cu vederea pe copiii răsfățați, încăpățînați, neascultători etc. care vin în clasa I cu rele deprinderi de acasă care influențează negativ munca lor de învățare și dau mult de lucru învățătorului. Cu aceștia trebuie dusă o muncă deosebită și în perfect acord cu familia.

II. Alte cauze ale insuccesului la învățătură țin de elev, de dezvoltarea sa fizică și psihică, de interesele și aptitudinile sale, de însușirile temperamentale și de trăsăturile de voință și caracter.

Referitor la dezvoltarea psihică se știe că anumite boli suferite de copil în primii ani ai vieții (encefalite) pot să cauzeze tulburări psihice. Copiii cu forme ușoare de întîrziere în dezvoltarea psihică apărute ca sechelă a unei maladii — așa-numita categorie de copii cu dezvoltare psihică de limită — ajung să se integreze complet în viața socială pe baza școlarizării în școala de masă, în condițiile unui ajutor susținut din partea școlii și a familiei. Cînd acest ajutor lipsește, copilul nu face față programei școlare.

Cadrele didactice pot să prevină rămînerea în urmă a acestor elevi prin tratarea lor individuală în timpul lecției (explicații suplimentare, exerciții adecvate) și prin temele pentru acasă (teme care consolidează atît lecția de zi, cît și pe cele anterioare mai puțin însușite, dar deosebit de importante pentru înțelegerea noilor cunoștințe sau pentru consolidarea deprinderilor intelectuale). Cînd constată că rămînerea în urmă este atît

de mare încît lecțiile devin inaccesibile, învățătorul va lucra individual cu acești elevi în timpul orelor de curs, după sistemul de muncă în condițiile predării simultane la mai multe clase. În timp ce restul clasei lucrează individual, învățătorul va da separat explicații suplimentare în legătură cu acele cunoștințe pe care respectivii elevi n-au izbutit să și le însușească temeinic. În felul acesta, toți elevii vor fi activi la lecții, fiecare lucrînd după puterile lor, chiar și aceia care au rămas în urmă așa de mult, încît nu pot înțelege lecția curentă.

În afară de respectarea cerințelor tratării individuale, în ajutorarea acestor elevi se vor respecta următoarele indicații:

— Efectuarea cît mai frecventă de exerciții — orale și scrise — pentru consolidarea cunoștințelor esențiale.

— Folosirea într-o mai mare măsură, de către învățător, a mijloacelor intuitive și a formelor de joc, nu numai în predare, ci și în consolidarea cunoștințelor.

— Organizarea unui regim de muncă just, pentru a preîntîmpina instalarea oboselii.

În alte cazuri, rămînerea în urmă poate fi generată de întîrzierea în dezvoltarea limbajului. Se știe că nu toți copiii încep să vorbească la aceeași vîrstă. Unii încep să vorbească la un an, alții mai înainte sau mai tîrziu cu cîteva luni. Fenomenul patologic se manifestă numai în cazul cînd această întîrziere este deosebit de mare (copiii care vorbesc la 3—4 ani). Școlarizarea unui astfel de copil — normal mintal, dar cu vorbirea rămasă în urmă — prezintă dificultăți specifice. El are la 7 ani un vocabular mult mai sărac și o vorbire insuficient de dezvoltată pentru a face față, în condițiile obișnuite, cerințelor clasei I. Cu avizul medicului, o parte din acești copii, la care tulburările afazice n-au dispărut complet la vîrsta începerii școlarizării, pot fi amînați cu un an. La ceilalți elevi însă, la care întîrzierea în dezvoltarea vorbirii este mai ușoară este necesar să se ia din vreme măsuri pentru a se preveni rămînerea în urmă la învățătură.

Ancheta noastră a constatat că acești elevi rămîn în urmă datorită dificultăților întîmpinate la învățarea citit-scrisului, cu deosebire în primul trimestru al clasei I, dar ajung, în condițiile unui regim educativ bine organizat, să se integreze complet în ritmul normal de lucru, în cursul trimestrelor al II-lea sau al III-lea.

Acest lucru l-am constatat la învățători cu experiență, care au obținut succese în lichidarea rămînerii în urmă la învățătură. Unul din acești învățători ne-a demonstrat cum lucrează cu cei doi elevi ai săi din clasa I rămași în urmă. Aceștia exersau, în timpul orelor de curs, scrierea literelor predate cu cîteva săptămîni în urmă, dar neînsușite, primeau explicațiile și îndrumările necesare și li se dădea să scrie pentru acasă, pe lîngă tema comună întregii clase (cînd învățătorul constata că elevul respectiv a înțeles-o) și teme individuale.

Deosebit de aceasta, în cazul copiilor cu întîrziere accentuată în dezvoltarea vorbirii, învățătorul se va preocupa de combaterea acestei întîrzieri, îi va antrena să răspundă mai mult la întrebări și să formuleze întrebări, să povestească, să învețe poezii etc.

Rămînerea în urmă la învățătură mai poate fi generată și de tulburări senzoriale (auz, văz).

În cazul unui copil hipoacuzic, spre exemplu, dacă învățătorul nu-l așază în prima, în a doua sau în a treia bancă din fața catedrei, dacă nu vorbește cu fața spre clasă, în așa fel încît hipoacuzicul să perceapă mișcările buzelor etc., acesta va înțelege parțial lecțiile și va rămîne în urmă la învățătură.

Mai ales în clasa I, în perioada învățării citit-scrisului, învățătorul va verifica în permanență dacă a fost înțeles. Va pune pe elevul hipoacuzic să reproducă cele spuse, să găsească exemple corespunzătoare întrebărilor etc.

Aceeași tratare individuală se cere și în cazul tulburărilor de vedere (miopie, presbitie). Alegerea locului în bancă, indicațiile suplimentare, sprijinirea pe alți analizatori sînt numai cîteva din metodele ce stau la dispoziția cadrelor didactice și prin intermediul cărora rămînerea în urmă poate fi evitată.

Și alte particularități individuale pot acționa favorabil sau pot frîna procesul de însușire de către elevi a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor prevăzute în programă.

Din această categorie amintim pentru clasele mici existența unor trăsături negative de caracter formate în familie (lenea, neglijența în muncă, încăpățînarea, răsfățul etc.) care contribuie și ele la rămînerea în urmă la învățătură.

III. A treia grupă de cauze se referă la munca propriu-zisă a învățătorului. Vom încerca, în continuare, să arătăm unele din greșelile care se pot face și care determină rămînerea în urmă la învățătură.

a. O primă cauză din această categorie poate decurge din deficiențele existente în planificarea activității instructiv-educative a unor cadre didactice. S-ar părea că, dacă întocmirea planificării calendaristice a materiei de învățămînt a devenit de mult obligatorie pentru fiecare cadru didactic și, în consecință, fiecare și-o „întocmește", o asemenea cauză n-ar mai putea influența asupra situației elevilor la învățătură. În practică însă, multe din lipsurile existente în procesul de învățămînt își au rădăcina în formalismul cu care unele cadre își întocmesc planificarea activității instructiv-educative pe diferite etape ale anului școlar. În cercetarea noastră am întîlnit cazuri în care planificarea materiei consta în înșiruirea titlurilor de lecții după programă și manual și în indicarea datelor calendaristice. Uneori, ea este identică la clasele paralele din aceeași unitate școlară, iar alteori chiar la aceleași clase din școli diferite. Mai poate fi vorba în astfel de situații despre luarea în considerare a ceea ce este specific fiecărei clase, despre respectarea și aplicarea tratării individuale a elevilor ? Fără îndoială că nu. Experiența arată că înlăturarea mediocrității și prevenirea repetenției sînt posibile numai acolo unde se asigură o bună planificare a activității didactice, care să țină seama de realitățile concrete ale clasei. Este absolut necesar să cunoaștem nivelul real al cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor la un moment dat și cele pe care programa le impune, ca, în funcție de condițiile existente, să facem repartizarea materiei pe teme și lecții pentru etapa următoare de muncă.

De asemenea, planificarea trebuie întocmită pe sisteme de lecții și nu pe lecții. Pentru aceasta este necesar ca scopul ce se va urmări la fiecare capitol sau temă să fie bine cunoscut și precizat chiar în conținutul planificării, ca în funcție de cerințele lui să putem preciza și tipurile de lecții pe care le vom folosi pentru realizarea lui. Contrar, se ajunge la utilizarea mereu a aceluiași tip de lecție, fapt care se concretizează în cele din urmă în monotonie, plictiseală și oboseală în rîndul elevilor din clasele mici. Nu mai insistăm asupra celorlalte cerințe privitoare la materialul didactic ce va fi utilizat, la conținutul temelor ce vor fi date elevilor ca muncă independentă etc., considerîndu-le nu lipsite de importanță, ci cunoscute.

Putem conchide, pe baza celor relatate, că o bună planificare a materiei de învățămînt constituie o călăuză în muncă, un element viu și creator și care contribuie direct la sporirea eficienței procesului instructiv-educativ.

b. O altă cauză constă în necunoașterea temeinică a elevilor. Sînt școli în care există preocuparea de a se nota unele aspecte necesare cunoașterii și caracterizării elevilor începînd din clasa I, dar nu întotdeauna constatările făcute asupra elevilor și caracterizările întocmite sînt transmise, la terminarea clasei a IV-a, dirigintelui pe care elevii îl vor avea în clasa a V-a, pentru a se cunoaște mai în amănunt dezvoltarea fiecărui elev. Aceste notări nu trebuie să fie prea generale. Presa, revistele și lucrările de specialitate au dat numeroase indicații în acest sens. Stăruim doar ca ele să fie aplicate într-o formă cît mai concretă și utilă activității didactice. Dacă elevul ar fi însoțit de caracterizarea sa cînd trece de la un învățător la altul, de la un grad de învățămînt la altul sau dintr-o unitate școlară în alta, munca desfășurată pentru cunoașterea lui ar fi mult mai completă. Ea ar spori posibilitățile de tratare individuală a elevului în procesul instructiv-educativ.

Tot în acest scop, socotim utilă practica unor învățători care țin evidența golurilor din cunoștințele elevilor sau a greșelilor tipice, pe bază de grafice. Mijloacele folosite în acest sens sînt lucrările de control la începutul anului școlar, la sfîrșitul unor capitole sau a unor teme mai importante, constatările făcute cu prilejul interogării zilnice asupra celor mai esențiale probleme, precum și observațiile rezultate din corectarea temelor din clasă și de acasă. Fără o cunoaștere și o evidență clară și amănunțită a golurilor pe care elevii le au în cunoștințele lor în raport cu cerințele programei școlare, precum și a greșelilor tipice nu avem nici posibilitatea să trecem la lichidarea lor.

c. Cauza principală care poate influența negativ asupra procesului de învățămînt și care explică de fapt situația unor elevi care rămîn cu goluri în cunoștințe sau rămîn chiar repetenți o constituie, după cum au arătat rezultatele cercetării noastre, lipsa tratării individuale a elevilor, îndeosebi cînd li se dau teme în clasă sau pentru acasă.

Din numeroasele asistențe pe care le-am făcut la lecții am constatat că mulți învățători dau aceleași teme tuturor elevilor, atît în clasă, cît și pentru acasă, fără să țină seama că unii din ei, avînd goluri în cunoștințe și neavînd unele deprinderi formate, nu le pot efectua independent. Soluția pe care elevii din această categorie o găsesc diferă de la caz la caz. Ancheta

noastră la cele 10 școli a scos în evidență faptul că majoritatea elevilor rămași în urmă la învățătură nu fac nici un fel de încercare spre a-și întocmi tema în clasă, iar o parte încearcă să copieze în mod mecanic de la colegii lor, în multe școli adoptîndu-se în general măsura — de altfel bună — ca un elev mai slab la învățătură să stea în aceeași bancă cu unul mai bine pregătit. Pentru lucrările de acasă, sarcina întocmirii temelor scrise o îndeplinesc frații, surorile sau părinții elevilor în cauză. Alți elevi vin cu temele neefectuate. În toate asemenea cazuri munca independentă și conștientă a elevilor lipsește. Cu timpul, ei devin indiferenți față de muncă, pasivi, leneși, iar la sfîrșitul anului școlar sînt declarați repetenți. Spre deosebire de elevii amînați, care sînt chemați la școală, cărora li se dau teme, sînt controlați și ajutați să studieze, elevilor repetenți nu li se dau de obicei teme pentru vară, nu mai sînt chemați la școală pentru studiu, așa încît pînă la începerea noului an școlar ei au uitat și puținul pe care-l mai cunoșteau.

Tratarea individuală a elevilor constituie una din căile principale prin care putem contribui eficient la asigurarea succesului elevilor la învățătură. Dar pentru aceasta este necesar să cunoaștem cît mai bine pe fiecare elev în parte, să știm care sînt posibilitățile reale, aptitudinile, deficiențele și factorii care le influențează, care sînt aspectele pozitive pe care ne putem baza spre a putea lupta împotriva deficiențelor constatate. Aplicarea măsurilor preconizate trebuie să-și găsească locul, în primul rînd, în clasă. Clasa constituie mediul cel mai favorabil muncii de învățare, căci acolo se exercită simultan controlul și influența educatorului, dar și a colectivului. În clasă, prin urmare, trebuie să i se dea elevului de lucru potrivit cu nivelul de cunoștințe pe care le posedă, cu gradul de formare a priceperilor și deprinderilor sale. Este vorba deci despre temele ce se dau elevilor ca muncă independentă în clasă și apoi acasă. În legătură cu aceasta se pune întrebarea : se poate aplica tratarea individuală a elevilor în darea temelor în clasă și pentru acasă ? Experiența unor cadre didactice confirmă răspunsul afirmativ la această întrebare. Ce arată însă practica ? Majoritatea cadrelor didactice dau elevilor, în clasă sau pentru acasă, în mod obișnuit *o singură temă* comună. Trebuie să se înțeleagă de aici că noi sîntem împotriva folosirii temelor comune date clasei întregi ? Dimpotrivă, le subliniem necesitatea și importanța, atunci cînd este vorba despre studierea și însușirea de către toți elevii a ceea ce este esențial (noțiuni, reguli, definiții etc.), cînd este vorba despre formarea unor priceperi și deprinderi tipice de studiu, cum sînt cele de citit, de scris, de calcul oral sau scris etc. sau cînd este vorba despre unele deprinderi practice, cum sînt cele de a mînui o anumită unealtă sau aparat, de a executa o măsurătoare sau o experiență etc. Noi sîntem de părere că o diferențiere a temelor atît din punctul de vedere al volumului, cît și al conținutului este absolut necesară pentru a satisface cerințele tratării individuale a elevilor.

Care este procedeul folosit în acest scop de unele cadre didactice cu mai multă experiență ? Temele comune din punct de vedere al conținutului sînt dozate în așa fel, încît ele solicită un efort corespunzător nivelului mediu al clasei, în vederea realizării scopului propus. Aceste teme sînt obligatorii pentru toți elevii. O cantitate sau o cerință suplimentară este

însă facultativă. Prin ea se satisface cerința de efort suplimentar pentru elevii mai buni sau pentru cei care au preferințe, înclinații sau aptitudini la anumite discipline de învățămînt. Totuși, această diferențiere nu este suficientă, mai ales în cazul cînd într-o clasă există elevi rămași în urmă la învățătură sau cu diferite goluri în cunoștințe, priceperi sau deprinderi. În asemenea împrejurări, temele comune vor fi îmbinate neapărat cu cele individuale. Într-adevăr, ce utilitate pot avea temele date unor elevi în clasa I, teme în care li se cere tuturor să rezolve operații de adunare și scădere în concentrul 1—20, cu trecere peste 10, atîta timp cît unii dintre ei nu cunosc și nu stăpînesc temeinic nici adunarea și scăderea în concentrul 1—10? Noi am constatat că acești elevi nu numai că nu prestează, de fapt, nici o activitate de studiu, ci adesea, în timp ce colegii lor lucrează, muncesc, depun eforturi, ei cauzează dificultăți acestora prin actele lor de indisciplină, determinate tocmai de lipsa unei ocupații corespunzătoare posibilităților lor reale. Aceeași observație este valabilă pentru elevii clasei I în cazul citit-scrisului. Se mai întîlnesc și situații în care, după ce s-a studiat un număr mare de litere, a trebuit să se reia predarea unora din ele, tocmai pentru că ele nu fuseseră însușite temeinic de către majoritatea elevilor. De cele mai multe ori, acest aspect privește numai cîțiva elevi. Noi ne referim acum la acest ultim aspect. De aceea, socotim necesar să relevăm pentru astfel de situații procedeul unor învățători care lucrează în mod diferențiat cu cei rămași în urmă, atît timp cît consideră că este necesar spre a-i aduce la nivelul corespunzător clasei. Munca lor la obiectele de învățămînt la care elevii sînt rămași mai în urmă are întrucîtva asemănări cu cea desfășurată în condițiile predării simultane la două clase. Noi ne-am concentrat atenția îndeosebi asupra elevilor din clasa I, bazîndu-ne tocmai pe considerentul că izvoarele rămînerii în urmă la învățătură trebuie căutate, în primul rînd, în modul în care este organizată activitatea instructiv-educativă la această clasă. Cercetînd aspectele procesului de învățămînt la clasa I am ajuns la concluzia că tratarea individuală poate soluționa nu numai cazurile de rămînere în urmă la învățătură, dacă acestea s-au ivit, ci și pe cele frecvent întîlnite la această clasă, chiar de la începutul anului școlar, cînd o bună parte din copii vin cu o serie de cunoștințe, priceperi și deprinderi deja formate. Urmărind această categorie de elevi am constatat că deși toți acești elevi au avut în prima perioadă a școlarității (clasa I și chiar a II-a) note bune și foarte bune la învățătură, după aceea, nivelul unora din ei a scăzut. Care este explicația acestui fenomen? Este îndeobște cunoscut faptul că orice copil normal dezvoltat, ajuns la vîrstă școlară, manifestă un interes deosebit pentru însușirea de cunoștințe, pentru învățătură. Acest interes deja existent trebuie menținut și dezvoltat mai departe. Copilul care vine la școală cu unele cunoștințe și deprinderi însușite de mai înainte nu mai are nevoie să facă un efort pentru a face față cu succes sarcinilor școlare. Treptat, dacă această situație nu este sesizată la timp de către învățător, copilul ajunge la concluzia falsă că el ar cunoaște totul și că învățătura nu ar necesita nici un fel de efort. Această părere greșită se răsfrînge asupra interesului pentru cunoaștere, care scade treptat. Ulterior, cînd conținutul învățămîntului se amplifică și solicită eforturi mai mari, o bună parte din acești elevi nu mai sînt

în măsură să le facă față, deoarece interesul lor pentru învățătură este deja scăzut, iar atitudinea lor față de muncă încă n-a putut fi formată. Ca urmare, golurile în cunoștințe se adună. Iată de ce munca atentă și plină de grijă față de fiecare copil, tratarea individuală, constituie una dintre cele mai importante căi a cărei aplicare riguroasă, încă din clasa I, asigură prevenirea și combaterea insuccesele la învățătură, formarea unei atitudini juste față de munca de învățare — aceasta fiind o condiție esențială a ridicării calității învățămîntului. Tratarea individuală a elevilor arată că diferențierea temelor poate fi realizată și pe grupe de elevi. Gruparea elevilor poate fi realizată pe baza graficelor de evidență a lacunelor în cunoștințe și a greșelilor tipice constatate în scriere, în calculul oral sau scris etc. Potrivit naturii acestor lacune sau greșeli se poate proceda astfel : cînd lacunele sau greșelile se referă la un volum mai mic de cunoștințe, se introduc în tema comună clasei unele întrebări a căror soluționare să ducă la lichidarea lor treptată. Dacă însă lacunele sau greșelile existente se referă la o sferă mai largă de cunoștințe, priceperi sau deprinderi, atunci, pe lîngă procedeul arătat, se pot da elevilor în cauză teme speciale care să fie rezolvate într-o perioadă mai îndelungată de timp. Fără îndoială că în asemenea cazuri este necesară multă prudență pentru a nu greși în aprecierea elevilor. Controlul îndeplinirii sarcinilor trasate și evidența rezultatelor obținute se impun în aceste cazuri cu multă necesitate și consecvență. Dar temele pe grupe pot fi folosite și cu alt scop. Uneori, prin intermediul lor se poate asigura mai multă varietate în conținutul lucrărilor elevilor. De pildă, o învățătoare din școlile anchetate de noi a dat la o grupă de elevi să povestească o întîmplare folosind persoana I, altă grupă urmînd să folosească persoana a II-a și alta persoana a III-a. Temele pe grupe își găsesc o mai largă aplicare la obiectul îndeletnicini practice. Astfel, elevii pot fi grupați pe echipe pentru a procura diferite materiale din natură necesare orelor de lucru manual (argilă, nisip, frunze, paie, pănuși, papură etc.), pot executa în traforaj diferite părți dintr-un obiect mai mare confecționat de clasa întreagă pentru expoziția școlii, pot executa prin rotație diferite faze la lucrările practice pe terenul agricol școlar etc. Teme de acest fel, însoțite de întreceri organizate între grupe, au mare însemnătate întrucît ele pot contribui, pe de o parte, la dezvoltarea spiritului de colectiv, iar pe de altă parte, la menținerea interesului față de muncă pe o perioadă mai îndelungată de timp, cel puțin egală cu durata necesară efectuării lor.

Din cele relatate pînă aici rezultă necesitatea și utilitatea îmbinării temelor comune cu cele individuale și, eventual, cu cele pe grupe. În toate cazurile, ele nu trebuie să ducă la o supraîncărcare a elevilor.

Temele pentru acasă ridică și o altă problemă foarte importantă pentru elevii claselor mici, și anume aceea a explicațiilor care le însoțesc.

Observînd felul în care elevii și-au îndeplinit temele date ca muncă independentă, am constatat rezultate mult superioare acolo unde învățătorii dăduseră, pe lîngă explicații de ordin științific, și indicații asupra felului în care trebuie efectuată tema. Se știe că priceperile și deprinderile se formează și se consolidează în procesul muncii de învățare. Dar acest proces se desfășoară nu numai în clasă, sub directa supraveghere a

învățătorului, ci și acasă, uneori sub îndrumarea familiei, care nu întotdeauna dă indicații în concordanță cu învățătorul, iar alteori totul rămînînd pe seama propriei inițiative a copilului. Dacă la darea temei copilului nu-i este clar ce și cît anume are de lucru, unde și cînd va trebui să-și execute tema și, mai ales, cum va trebui să procedeze, cu care teme să înceapă mai întîi și pe care să le lase mai la urmă etc., atunci el ori nu-și execută tema, ori o execută greșit. Dacă acest lucru se repetă de mai multe ori se poate ajunge la o atitudine necorespunzătoare față de învățătură sau la priceperi și deprinderi greșite care, mai tîrziu, cu greu pot fi înlăturate. Astfel de lipsuri, întîlnite destul de frecvent la copiii de vîrstă școlară mică și care se mențin adesea pînă în clasele mari, constau în folosirea greșită a manualului, în nepriceperea de a întocmi un plan sau un rezumat, în nepriceperea de a lua notițe după explicațiile învățătorului și de a le folosi în mod corect, dar mai ales în memorarea mecanică a textului din manual. Citirea mecanică este foarte frecvent întîlnită la clasa I, cu deosebire în perioada abecedară. Unii învățători rămîn chiar surprinși de dificultățile pe care copiii din această categorie le întîmpină la citit cînd trec la perioada postabecedară, tocmai pentru că n-au descoperit adevărata cauză la timpul potrivit.

Cauza acestor deficiențe poate fi înlăturată dacă pe baza unui control eficient lipsurile amintite mai sus sînt descoperite la timp, dacă elevii sînt îndrumați asupra felului în care să învețe sau să-și pregătească temele care au ca scop formarea priceperilor și deprinderilor amintite, dacă îndrumările sînt reîmprospătate cînd este nevoie și, mai ales, dacă se urmărește în ce măsură îndrumările date sînt aplicate corect.

La clasa I și a II-a îndrumările care se dau trebuie să fie cît mai concrete și, pe cît posibil, individuale, deoarece la această vîrstă copilul crede adesea că indicațiile sau îndrumările date clasei nu se referă și la activitatea lui proprie. Din motivele arătate apreciem ca valoroasă experiența unor cadre didactice care, în afară de măsurile amintite, organizează lecții speciale de lucru cu manualul, de întocmire a unui plan sau a unui rezumat, de luat și de folosit notițele etc. Avînd în vedere utilitatea unor astfel de lecții cu caracter demonstrativ, ele se pot fixa în perioada de început a anului școlar și chiar în cursul anului, cînd urmează a fi tratate teme sau capitole mai dificile. De asemenea, ele sînt necesare cînd se introduc noi discipline de învățămînt de sine stătătoare, cum sînt: geografia la clasa a III-a, istoria la clasa a IV-a etc. și ori de cîte ori se simte nevoie, în funcție de dificultățile remarcate în munca elevilor. Menționăm însă că numai una sau mai multe lecții de acest gen, fără preocuparea atentă și permanentă ca elevii să pună în aplicare ceea ce li s-a demonstrat, nu vor avea prea mare eficiență în îmbunătățirea muncii acestora. De aici rezultă că trebuie sporită eficiența controlului asupra muncii independente a elevilor concretizate în efectuarea temelor. Procedeul folosit aproape unanim de către învățători în verificarea temelor constă în citirea integrală sau parțială a temei de către un elev, în timp ce clasa urmărește pe caiete sau ascultă spre a aproba sau a dezaproba conținutul sau rezultatele obținute de cel în cauză. La folosirea acestui procedeu, care pare a fi mai comod, nu se ține seama și de neajunsurile

pe care le are, atunci cînd este aplicat în mod abuziv la clasele mici. Iată cîteva din constatările făcute de noi:

De multe ori copilul citește tema în mod mecanic, căci el nu face altceva decît s-o reproducă după caiet. Chiar dacă tema este întocmită în mod corect, învățătorul nu-și poate da seama dintr-o dată dacă ea a fost efectuată independent și conștient. În ce privește restul elevilor, de obicei, ei nu se anunță cînd constată greșeli în temele lor și, în marea lor majoritate, nici nu le corectează, chiar dacă învățătorul le atrage atenția să facă acest lucru. Ținînd seama de aceste deficiențe, cît și de experiența valoroasă a unor cadre didactice, noi recomandăm folosirea unor procedee variate în controlul temelor elevilor. Amintim cîteva din ele:

1. Citirea temei din manual (exercițiu, problemă etc.) — mai ales la aritmetică și la gramatică — de către un anumit elev și relatarea felului în care a fost efectuată. În acest timp, învățătorul urmărește rezolvarea pe caietul respectiv, iar ceilalți elevi pe caietele proprii. Acest procedeu are, cel puțin, următoarele avantaje: elevul nu mai reproduce mecanic ceea ce a lucrat, ci în mod conștient; pentru el acest moment constituie un element ajutător în fixarea a ceea ce s-a urmărit prin tema respectivă; învățătorul își dă seama dintr-o dată dacă elevul a lucrat independent și conștient sau nu; el poate corecta, în timp ce elevii expun modul de lucru, cîteva teme; restul elevilor, observînd procedeul învățătorului, își corectează cu mai multă atenție greșelile făcute, deoarece ei nu știu de mai înainte pe care dintre ei îi va asculta în continuare acesta.

2. Folosirea temelor de control cu caracter frontal. Acest procedeu constă în aceea că tuturor elevilor li se dă o temă al cărei conținut este similar cu al celei pe care elevii au efectuat-o acasă. În felul acesta se realizează o mare economie de timp, care adesea se consumă cu verificarea temelor în dauna celorlalte etape ale lecției; toți elevii lucrează independent sub controlul și îndrumarea directă a învățătorului, acesta putînd da îndrumările necesare fiecărui elev; învățătorul își poate da seama, într-un timp relativ scurt, de nivelul real al cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobîndite de elevi la o anumită temă sau capitol.

3. Citirea și scrierea însoțită de comentarii. După cum arată și denumirea, acest procedeu constă în interpretarea, motivarea sau explicarea a ceea ce s-a scris sau s-a citit de către elevi. Prin acest procedeu se previne însușirea mecanică a unor noțiuni, reguli, definiții, se asigură însușirea lor conștientă și temeinică, se constată mai precis și mai concret dificultățile întîmpinate de elevi, se pot da fiecărui elev și clasei întregi îndrumări corespunzătoare lipsurilor constatate.

4. Corectarea temei cu ajutorul manualului și al tablei. Acest procedeu poate fi folosit mai ales în cazul dictărilor.

5. Obișnuirea elevilor cu autocontrolul. Toate procedeele amintite pînă acum prezintă și acest avantaj, contribuind la realizarea unei sarcini de mare însemnătate în ridicarea calității învățămîntului. La acestea s-ar mai putea adăuga sublinierea greșelilor din temă de către învățător și obligația elevului de a le corecta singur ș.a.

Menționăm însă că nici unul din procedeele amintite nu pot și nu trebuie să înlocuiască controlul direct al învățătorului. Temele trebuie con-

trolate cu multă atenție și în mod sistematic. La clasele mici este de dorit ca nimic din ceea ce elevii execută ca temă în clasă sau acasă să nu rămînă necontrolat și neapreciat. Orice învățător știe cît este de sensibil copilul din aceste clase la aprecierea muncii sale. Aprecierea pozitivă face copilul mai receptiv. De aceea completarea aprecierilor cu indicații concrete de muncă favorizează punerea acestora din urmă în aplicare de către copil.

Controlul direct al învățătorului trebuie să servească totodată și pentru a obișnui pe elevi cu autocontrolul. Semnalarea greșelilor va fi urmată de indicații care să ajute fiecărui elev să le prevină și să le elimine. Socotim însă că munca directă a învățătorului trebuie însoțită și de activitatea concretă a elevului, spre a obține o și mai bună eficiență în sporirea calității învățămîntului. Copilului nu-i sînt suficiente sfaturile. Acestea, folosite prea frecvent, îl plictisesc și-l obosesc. El dorește să acționeze. De aceea, apreciem ca o măsură bună practica unor învățători care nu se limitează la sfaturi, ci reține pe unii elevi după terminarea orelor de curs pentru a-și întocmi, sub supravegherea și îndrumarea lor, temele neefectuate sau pe cele executate incorect, neglijent, precum și pe unii elevi care au dovedit lipsuri esențiale în cunoștințele referitoare la temele curente. Subliniem însă necesitatea ca elevii în cauză să nu considere această măsură ca pe o pedeapsă, ci ca pe un efort în plus pe care învățătorul îl face spre a-i ajuta în munca lor de învățare. De asemenea, măsura o dată luată, va fi aplicată cu consecvență și perseverență pentru toți elevii în cauză, pînă la lichidarea lipsurilor constatate.

Bun este și procedeul unor învățători care își rezervă aproximativ 5—6 minute în anumite ore pentru a explica greșelile tipice de scriere sau de calcul pe care le-au constatat în temele de zi ale elevilor, folosind în acest scop dictări sau exerciții scurte, dar semnificative, concludente.

d. Altă cauză care influențează asupra calității învățămîntului o constituie felul în care se face verificarea și aprecierea cunoștințelor elevilor. Nu vom analiza aici toate aspectele pe care le ridică această problemă, mai ales la clasele mici. Ne vom limita numai la cîteva din ele.

Există unii învățători care notează foarte rar elevii, pe motiv că ei știu prea bine posibilitățile fiecăruia. Socotim neîntemeiat acest argument, cel puțin din următoarele motive: nu putem reține în mod fidel calitatea răspunsurilor elevilor la fiecare lecție fără să facem nici un fel de notări, fără o evidență a calității răspunsurilor concretizate în note; nu putem semnala la timp apariția tuturor lipsurilor în cunoștințele elevilor și nici nu putem lua măsuri pentru lichidarea lor; elevii sînt lipsiți de un important stimulent care contribuie la formarea atitudinii lor față de învățătură. Ne limităm la aceste motive pentru a conchide că notarea ritmică soluționează în bună măsură deficiențele mai sus amintite.

Alți învățători constată lipsurile existente în cunoștințele elevilor și le notează ca atare, dar nu manifestă suficientă preocupare ca, în sistemul de lecții din care fac parte cunoștințele respective, să urmărească înlăturarea lipsurilor constatate. Intervențiile prompte în asemenea cazuri au mare eficiență în rîndul copiilor de vîrstă școlară mică. Ele previn atît apariția unor goluri în cunoștințele elevilor, cît și formarea atitudinii necorespunzătoare față de învățătură.

În sfîrșit, există și cadre didactice care notează elevii fără ca notele să reflecte în mod real cunoștințele dobîndite.

Considerăm pe deplin justificată atenția și exigența majorității învățătorilor care predau la clasele I față de formarea deprinderilor de citit, scris și socotit. Căci, într-adevăr, elevii care nu știu să citească, să scrie și să socotească nu pot trece la studierea chiar a celei mai elementare programe. Promovîndu-i din clasă în clasă fără cunoștințe de bază, elevii nu pot face față cerințelor mereu crescînde. În timp ce colegii lor învață în fiecare oră lucruri noi, ei nu fac nici un progres, fiindcă golurile în cunoștințe nu le permit să participe activ la lecții. Peste adevărata cauză a rămînerii lor în urmă la învățătură se trece adesea cu ușurință. De cele mai multe ori, ei sînt neglijați și, ca atare, nimeni nu se mai ocupă de ei, fiind „sortiți" repetenției. Dar repetenția exercită o influență negativă asupra psihologiei copilului. Ea trezește în copil o stare de umilință față de colectivul din care face parte și față de învățătorul său și duce, în cele din urmă, la pierderea interesului față de învățătură. De aceea, repetenția este considerată ca un rebut pedagogic. Lupta împotriva repetenției nu trebuie socotită, cum adesea se întîmplă, ca o muncă de campanie, o muncă de scurtă durată, concentrată, de obicei, în preajma încheierii anului școlar, ci ca o muncă atentă, susținută, plină de grijă, permanentă și în care rolul hotărîtor revine învățătorului.

e. O altă cauză care poate influența în mod deosebit calitatea învățămîntului o constituie folosirea la lecții a unor metode și procedee depășite și chiar necorespunzătoare, care, de cele mai multe ori, împovărează munca independentă a elevilor de acasă.

Lipsurile existente în organizarea și în metodica procesului de învățămînt exercită o influență negativă, în primul rînd, asupra elevilor mai slabi. Elevii buni la învățătură și mai ales cei care sînt ajutați în familie reușesc, dacă și-au format unele deprinderi de muncă independentă, să-și însușească în mod corespunzător cunoștințele necesare, chiar dacă ele au fost predate defectuos. Elevii mai slabi, însă, nu reușesc să lichideze lipsurile cauzate de metodica defectuoasă a lecției. Este timpul să se renunțe la lecțiile în care domină metodele pasive, la cele în care copiii nu fac altceva decît să asculte explicațiile învățătorului, concluziile sale, regulile și definițiile formulate de dînsul. Asemenea lecții obosesc elevii prin monotonia lor și duc adesea la stări de indisciplină. Folosirea cu precădere a metodelor active de învățămînt și a unor tipuri variate de lecții stimulează participarea activă a elevilor în procesul de învățare.

Subliniem practica învățătorilor care îmbină expunerea clară cu conversația, cu demonstrația, cu lucrul cu manualul, a celor care îmbină armonios activitățile frontale cu cele individuale, a celor care introduc și folosesc tehnica modernă în învățămînt, precum și a celor care își îndreaptă atenția — în timpul fixării cunoștințelor — în mod deosebit asupra elevilor mai slabi, cu scopul de a asigura însușirea materiei de învățămînt în esența ei în timpul orelor de curs. Este foarte important ca în timpul fixării să ne convingem dacă elevii mai slabi și nu cei buni, către care se orientează cele mai multe cadre didactice în această etapă a lecției, au înțeles temeinic problemele de bază prevăzute de programa școlară. Cu alte cuvinte, trebuie

să stăruim și să ne convingem că elevii mai puțin pregătiți au înțeles structura logică a materialului expus, legăturile fundamentale din problemele tratate, căile de fundamentare a concluziilor și conținutul acestora. Dacă aceste elemente esențiale au fost însușite în clasă, ele vor putea fi consolidate fără prea multe dificultăți chiar de către elevii mai puțin pregătiți, prin munca lor independentă de acasă. Dar aceasta presupune asigurarea participării active a elevilor la lecție. Practica școlară arată că, dacă elevul nu ia parte activă la lecție, chiar dacă materialul a fost expus într-o formă clară, accesibilă, sistematică, el rămîne deseori cu impresia greșită că a înțeles ceea ce i s-a explicat și, ca atare, crede că nu mai are nevoie de un efort suplimentar pentru a-și consolida ceea ce i s-a predat. În realitate însă, atunci cînd trece la efectuarea temelor sau cînd este examinat din materia respectivă, el constată că nu poate răspunde cerințelor temei sau chestionării. Cauza acestor situații se datorește, în majoritatea cazurilor, atitudinii pasive din timpul lecției. Dimpotrivă, cînd elevul este pus să observe, să ia parte directă la analize, să facă comparații, să extragă esențialul, să formuleze reguli, definiții, concluzii etc. el își dezvoltă mai bine priceperile și deprinderile de a învăța, poate fi ajutat și îndrumat cu mai multă eficiență pentru a evita dificultățile pe care le întîmpină în munca de învățare, își dă seama mai bine de conținutul și calitatea cunoștințelor sale.

Uneori folosirea acelorași procedee de către învățător influențează negativ formarea și consolidarea priceperilor și deprinderilor elevilor. De exemplu, delimitarea fragmentelor la lecțiile de citire o fac, în majoritatea cazurilor, învățătorii, uneori chiar pînă la terminarea clasei a IV-a. Dacă elevul nu este pus în situația de a face el singur acest lucru de un număr suficient de ori, cum se va obișnui el să întocmească planul unei lecții, să facă un rezumat sau chiar să învețe la celelalte obiecte de învățămînt, folosindu-se de manual ? Chiar dacă organizăm lecții speciale în acest scop, ele nu sînt suficiente, dacă la lecțiile de citire, unde dispunem de un număr atît de mare de ore, nu cerem elevilor să facă și ei această delimitare. Pentru aceasta, le putem cere să citească pînă unde cred ei că pot stabili un titlu sau o idee de sine stătătoare, după ce bineînțeles s-a procedat în alte lecții în modul arătat mai sus — adică delimitarea a fost făcută de învățător.

Un alt exemplu de acest fel ni-l oferă procedeul folosit la rezolvarea problemelor. Se știe că elevii întîmpină mari greutăți în rezolvarea problemelor. De ce ? În mod obișnuit planul de rezolvare a problemelor este întocmit oral și scris, sub conducerea directă a învățătorului. Mai rar elevii sînt solicitați, sub diferite forme, să compună probleme asemănătoare celor rezolvate în clasă. Prea rar se folosește întocmirea planului oral de rezolvare cu ajutorul învățătorului, iar cel scris și rezolvarea propriu-zisă a problemei să fie făcute de elevi în mod independent. Elevii sînt lipsiți astfel de unele etape necesare formării priceperii și deprinderii de a rezolva probleme în mod independent.

În sfîrșit, un alt exemplu de care ne folosim este felul în care sînt organizate și se desfășoară unele ore de lectură. Uneori, aceste ore sînt transformate în lecții de citire, fie că unii învățători citesc sau povestesc o operă literară — parțial sau integral — în timpul destinat lecturii, fie că

lasă pe elevi să citească un fragment sau o operă în întregime în clasă, fără intervenții și fără comentarii din partea profesorului. Procedînd în acest fel scopul principal al orelor de lectură — de a dezvolta interesul elevilor pentru citit, de a le forma gustul și deprinderea de a citi independent, organizat și permanent — nu este atins. Practica celor mai buni învățători arată că orele de lectură pot realiza sarcinile amintite, precum și pe cele de formare a sentimentelor, convingerilor și deprinderilor etice și estetice, dacă structura lecțiilor de lectură corespunde conținutului operei și scopului urmărit, dacă elevilor li se dau îndrumări precise asupra modului în care se citește o carte, dacă li se indică ce anume cărți să citească, dacă, pe lîngă orele speciale de control și îndrumare a lecturii elevilor, învățătorul ține o strînsă legătură cu familia spre a o informa asupra criteriilor pe care trebuie să le aibă în vedere în alegerea operelor literare pe care le citesc copiii.

★

Fără îndoială că în munca sa concretă învățătorul descoperă și alte cauze specifice fiecărei clase, fiecărui elev în parte, care determină existența mediocrității și a rămînerii în urmă la învățătură. Noi nu ne-am propus și nici n-am fi putut să le semnalăm pe toate în cadrul acestui articol. Am stăruit doar asupra cîtorva și am sugerat cîteva procedee care să contribuie la sporirea eficienței procesului de învățămînt, fără a ne gîndi nici un moment că ele ar constitui soluții definitive, aplicabile în orice împrejurare. Tocmai evitarea măsurilor șablon constituie o cerință a tratării individuale a elevilor. Considerăm, totuși, necesar să subliniem ideea ce se desprinde din cele relatate și anume, că, înlăturînd cauzele insuccesele școlare încă din clasa I, începînd cu clasa a II-a sau a III-a se poate lucra fără repetenți.

Dragostea față de fiecare copil în parte, împletită cu pasiunea față de profesie, cu entuziasmul în munca de instruire și educație, cu preocuparea continuă de perfecționare ideologică și de dobîndire a măiestriei pedagogice, constituie trăsături esențiale, care accentuează în mare măsură rolul învățătorului în sporirea continuă a calității învățămîntului la clasele mici.

ВОПРОСЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСПЕХА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

(Резюме)

Тщательный анализ содержания и качества процесса обучения в нескольких школах привел авторов к выводу о том, что еще существуют некоторые факторы, определяющие отставание учащихся.

Авторы сгруппировали эти факторы следующим образом:

1. Причины, обусловленные спецификой семейного быта и непосещением детского сада. Здесь подчеркивается исключительное значение руководства работы родителей в оказании помощи младшим школьникам.

II. Причины, исходной точкой которых является ученик, его интересы и способности, темперамент, воля и характер. Учителя могут предупредить отставание по этим причинам, использовав индивидуальный подход к учащимся во время урока и в домашних заданиях.

III. Причины, обусловленные работой учителя. Исследование позволило авторам прийти к выводу о том, что в отставании главная причина покоится в несоответствующей организации и проведении учебного процесса. С этой целью они указывают на некоторые ошибки, распределяя их по категориям: а) *несоответствующее планирование учебно-воспитательной работы;* б) *незнание учащихся;* в) *отсутствие индивидуального подхода к учащимся в особенности в установлении классных или домашних заданий;* г) *несоответствующее проведение учета знаний;* д) *применение на уроках несоответствующих приемов и методов.*

В данной статье авторы поставили своей целью лишь предложить некоторые приемы, которые смогли бы способствовать повышению эффективности процесса обучения.

PROBLÈMES RELATIFS AUX MOYENS D'ASSURER LE SUCCÈS DES ÉLÈVES DES PETITS CLASSES AUX ÉTUDES

(Résumé)

A la suite d'une profonde analyse du contenu et de la qualité du processus de l'enseignement, faite dans plusieurs unités scolaires, les auteurs de l'article ont constaté qu'il existe encore certains facteurs qui déterminent l'inégalité du niveau de la préparation des élèves.

Ils ont réuni ces facteurs en trois grands groupes, à savoir :

I. Causes déterminées par les conditions du milieu familial (familles nombreuses ou désorganisées par suite d'un décès ou de la séparation des parents, mésententes familiales etc.), ou bien causes déterminées par le fait que les enfants n'ont pas fréquenté l'école maternelle. Dans le cadre de ce problème, les auteurs soulignent l'importance que les maîtres d'école doivent accorder à l'activité d'orienter les parents, afin d'aider ceux-ci à aider leurs propres enfants.

II. Causes qui tiennent de l'élève, de son développement physique et psychique, de ses intérêts et de ses aptitudes, de son tempérament et de ses traits de caractère et de volonté. Les cadres didactiques peuvent prévenir le retard de certains élèves sur leurs camarades, en s'occupant individuellement d'eux pendant la leçon et en leur donnant à faire des devoirs spéciaux à la maison.

III. Causes déterminées par l'activité proprement dite de l'instituteur ou du professeur. A la suite de la recherche entreprise, les auteurs sont arrivés à la conclusion que s'il y a des élèves qui ne tiennent pas le pas avec les autres, la cause principale en est la manière dont les enseignants ont organisé le processus de l'enseignement dans tous ses détails. A ce point de vue, ils énumèrent les fautes que l'on peut faire, en les classant par catégories : a) déficiences dans la planification de l'activité instructive-éducative ; b) méconnaissance des élèves ; c) manque d'attention particulière accordée individuellement aux élèves, surtout lorsqu'on leur donne des devoirs soit en classe, soit pour être effectués à la maison (à cet égard, les auteurs montrent la nécessité et l'utilité de combiner les devoirs communs avec les devoirs individuels et, éventuellement, avec ceux par groupes, mais sans surcharger les élèves ; ils donnent aussi des indications à propos des explications qui doivent accompagner l'énoncé des devoirs et rappellent les meilleurs procédés que l'on peut employer pour la vérification des épreuves écrites) ; d) manières défectueuses de vérifier et d'apprécier les connaissances des élèves ; e) méthodes et procédés erronés ou surannés, utilisés par certains enseignants pendant les leçons.

Par leur article, les auteurs se sont proposé seulement de suggérer quelques moyens efficaces pour contribuer au bon déroulement du processus de l'enseignement, sans pourtant que leurs suggestions constituent des solutions définitives, applicables en toutes circonstances.

FOR HIGHER MARKS IN THE LOWER FORMS

(Abstract)

Following an investigation into the content and quality of the educational process in a number of schools, the authors have reached the conclusion that there are 3 groups of factors causing the lagging behind of some pupils, viz. familiar surroundings *(a large and not very united family, family quarrels and the non-attendance of kindergarten. (Here the teachers must bring the parents to help their own children);* the physical and psychical development of the pupil himself, his interests and aptitudes, temperament, character and volition *(Here the teachers must treat the pupils individually during classes and assigning their homework);* the work proper of the teacher himself *(incorrect planning of educational activities, insufficient knowledge of the pupils, non-individual treatment of the pupils either during classes or when assigning their homework, incorrect checking up and assessment of their knowledge, the use of wrong methods and procedures of teaching).*

ION CREANGĂ ȘI CONGRESELE CORPULUI DIDACTIC

Conf. univ. I. CREMER

Deși în ultimele decenii cercetările întreprinse au scos la iveală numeroase piese documentare care au clarificat diverse laturi, pînă atunci ignorate, ale vieții de dascăl a marelui povestitor humuleștean, totuși în acest sector se mențin și astăzi unele *pete albe* în biografia scriitorului.

O astfel de problemă o ridică, de pildă, precizarea reală a datelor referitoare la participarea lui Ion Creangă la Congresele corpului didactic care s-au ținut începînd din 1884.

În această privință, relatarea tîrzie a cîtorva anecdote, făcută de persoane care pretindeau că au cunoscut direct sau prin intermediul altora aceste momente din viața lui I. Creangă, constituie pînă în prezent singura sursă de informare documentară. Nimeni nu s-a dus să se adreseze presei timpului pentru a desprinde, în relatări contemporane, contururile mai precise ale acestei probleme. De aici, uneori, și proveniența unor date inexacte, lipsite cu totul de o bază reală.

Astfel, N. A. Bogdan, prieten mai tînăr al scriitorului, povestește că la un congres didactic I. Creangă ar fi cerut, în rîsetele participanților, unui orator — „doctor-belfer de prin Muntenia" — care nu găsea cuvintele potrivite să termine un plictisitor discurs, ca să strige vorbele șablon de încheiere: „Trăiască Majestățile lor Regele și Regina" [1]. Un oarecare V. Dorin susține chiar că, fiind pe atunci elev la Școala Normală din Iași, ar fi participat *personal* la Congresul didactic amintit, ținut prin 1886 sau 1887, cînd I. Creangă ar fi pronunțat cuvintele anecdotice de mai sus [2]. Alții [3], dimpotrivă, afirmă că aceste vorbe au fost rostite de I. Creangă nu la un congres didactic, ci la un congres economic, care ar fi avut loc la Iași, în 1886.

---

[1] N. A. Bogdan: *Povești și anecdote din popor* — Ediția a II-a, Iași, 1897, p. 205.

[2] *„Ion Creangă"*, anul IV, 1911, nr. 4 (Leca Morariu, în lucrarea lui intitulată „Institutorul Creangă", Cernăuți, 1923, reproduce integral această relatare, căreia îi dă în totul crezămînt).

[3] Să se vadă: I. S. Ionescu: *Povești, anecdote, impresii de călătorie, excursiuni diverse*, Iași, 1905, p. 125; Amintiri glumețe din viața lui Ion Creangă, în „Flacăra", An. IV, nr. 9—10, 1914; J. Boutière: *La vie et l'oeuvre de Ion Creangă*, Paris, 1930, p. 44; L. Predescu: *Ion Creangă*, Viața, București, 1932, p. 170.

Or, cercetînd presa timpului, afli că I. Creangă a participat, într-adevăr, la Iași la un congres economic, care a avut loc însă în 1882. Cu ocazia acestui congres, un doctor din Ploiești a ținut un interminabil discurs, întrerupt mereu de participanți, deoarece oratorul nu era în subiect. Deodată, așa cum arată ziarul „Romînia liberă": „O gură rea îi propune să strige: Trăiască M.M.L.L. (Ilaritate)" [4]. Acela care a strigat aceste vorbe era, după toate probabilitățile, Ion Creangă.

Din indicația de mai sus, apărută în presa timpului, rezultă, deci, că I. Creangă a spus amintitele vorbe anecdotice la un congres economic și nu la unul didactic, iar acest congres economic a avut loc în 1882 și nu în 1886, cum marchează unii biografi ai scriitorului.

Elementele contradictorii și îndoielnice incluse în unele anecdote referitoare la viața lui I. Creangă, precum și lipsa unor date noi, sigure și precise, au determinat, probabil, pe Bianca Bratu ca, în lucrarea ei de sinteză despre „Învățătorul Ion Creangă", să amintească doar într-o singură frază despre participarea acestuia la unul din congresele didactice (acela ținut în 1889, la Iași) [5].

Ținînd seama de cele arătate mai sus, în prezentul material bazîndu-ne, în primul rînd, pe cercetarea atentă a presei timpului, vom analiza critic datele publicate anterior și, totodată, vom încerca să aducem unele completări inedite, care îl vor arăta pe Ion Creangă, și cu prilejul acestor congrese didactice, ca un participant activ al mișcării pedagogice înaintate a timpului.

★

Organizarea anuală a congreselor corpului didactic s-a datorat inițiativei luate de către conducerea Societății Corpului didactic din Romînia, societate constituită în decembrie 1878, în urma elanului patriotic al „unor bărbați de inimă și de știință" [6]: Spiru Haret, generalul C. Davila, P. S. Aurelian, G. Dem. Teodorescu etc.

De aceea, vom arăta pe scurt ce era și ce urmărea această primă asociație a tuturor cadrelor didactice din țara noastră.

Unirea Moldovei și a Țării Romînești într-un singur stat și dobîndirea, în 1877, a independenței naționale a Romîniei au favorizat dezvoltarea relațiilor de producție capitaliste. Deși această dezvoltare s-a făcut destul de lent, datorită păstrării unor puternice rămășițe feudale în economia națională, totuși prezența tot mai accentuată a elementelor capitalismului în întreaga economie a determinat schimbări economice, sociale și politice, care începeau să influențeze dezvoltarea culturală a țării.

Animați de un cald patriotism, mulți intelectuali luminați ai epocii, care vedeau în dezvoltarea capitalistă un factor de progres material și cultural sprijineau dezvoltarea largă a învățămîntului.

---

[4] „Romînia liberă", Anul IV, nr. 1595, din 15 octombrie 1882.

[5] Bianca Bratu: *Învățătorul Ion Creangă*, Editura de stat didactică și pedagogică, 1958, p. 189

[6] *Statutele societății „Corpul didactic" din Romînia*, București, 1879, p. 25.

In aceste condiții, au început să apară, după 1865, tot felul de asociații științifice cu preocupări înaintate, odrasle ale entuziasmului și ale dorinței de mai bine a unor intelectuali ai timpului.

Astfel, în 1866 s-a înființat „Societatea pentru învățătura poporului romîn", care, printre altele, își propunea ca „instrucțiunea generală gratuită și obligatorie să devie o realitate în Romînia" [7]. La puțin timp după aceea, au luat naștere și alte societăți: în 1868 s-a înființat „Societatea de științe fizico-naturale din București", iar în 1875, „Societatea română de geografie" etc.

În 1878, „prin inițiativa mai multor bărbați, inspirați de sentimentele cele mai meritorii pentru școală, s-a constituit „Societatea Corpul didactic din Romînia" [8].

În ce scop a fost constituită această societate? Ce program își propunea să realizeze?

Conform statutelor [9] aprobate, Societatea „Corpul didactic" din Romînia era prima asociație mai largă care căuta să grupeze laolaltă pe toți membrii învățămîntului din țară, avînd ca principale obiective:

a) de a strînge tot mai mult legăturile de solidaritate dintre toți membrii corpului didactic;

b) de a activa pentru dezvoltarea și îmbunătățirea continuă a învățămîntului, „bazat pe legiuiri conforme cerințelor societății romîne";

c) de a urmări înzestrarea școlilor cu material didactic, înființarea de localuri școlare corespunzătoare etc.

d) de a forma, prin contribuțiuni și donațiuni, un fond care să fie utilizat atît pentru cerințele întreținerii societății, cît și pentru asistența membrilor ei aflați în nevoie.

La sfîrșitul lunii mai 1879, guvernul a dat cuvenita aprobare pentru recunoașterea oficială a existenței societății, impunînd, însă, înlăturarea din statute a articolelor care ar fi putut să dea acestei asociații didactice dreptul de a acționa împotriva autorității de stat [10] (s-a renunțat astfel la articolele care arătau că societatea va lupta pentru a proteja școlile împotriva măsurilor vătămătoare ce li s-ar aduce, pentru a apăra drepturile cadrelor didactice etc.).

În vederea desfășurării activității sale, societatea avea la dispoziție diferite mijloace: conferințe publice, cursuri pentru adulți, publicații etc. Unul din mijloacele pentru realizarea scopurilor sale era și organizarea anuală a unor congrese didactice, care, în esență, trebuiau să urmărească [11]:

1) studierea lacunelor existente în organizarea și în desfășurarea învățămîntului;

---

[7] P. Gîrboviceanu: *„Societatea pentru învățătura poporului romîn"*, București, 1906, p. 3.

[8] *Statutele Societății „Corpul didactic" din Romînia*, București, 1879, p. 25.

[9] *Idem*, p. 8.

[10] *Idem*, p. 21.

[11] *„Primul Congres al Corpului didactic din Romînia"*, București, 1885, p. 17.

2) elaborarea și prezentarea de materiale (discursuri, propuneri, memorii scrise), în care să se dezvăluie relele existente ale învățământului, propunîndu-se, totodată, mijloace și măsuri de îndreptare ;

3) folosirea experienței și luminilor diferitelor cadre didactice din întreaga țară, în vederea îmbunătățirii activității autorităților superioare școlare ;

4) întărirea solidarității între toți membrii învățămîntului de toate gradele.

Primul congres didactic a avut loc la București, în zilele de 2, 3 și 4 aprilie 1884. Au participat 295 de cadre didactice din Capitală și din țară (unele venite chiar din Transilvania). S-au pus în discuție 12 chestiuni, grupate pe 4 sectoare de probleme: *chestiuni de organizare* (direcția actuală a dezvoltării învățămîntului, orientarea tineretului spre școli reale, profesionale sau spre studii clasice etc.); *chestiuni didactice* (elaborarea manualelor școlare, folosirea lucrărilor scrise și a exercițiilor în învățămînt etc.) ; *chestiuni pedagogice* (disciplina școlară, internatele etc.) și *chestiuni igienice* (igiena localurilor, a manualelor școlare) [12].

Au luat cuvîntul, în cadrul ședințelor, un număr relativ mic de participanți, din pricina ordinei de zi prea încărcate. S-a cerut un învățămînt cu caracter mai realist, legat de necesitățile dezvoltării naționale a poporului, s-au formulat cerințe concrete privind îmbunătățirea disciplinei școlare, elaborarea unor manuale școlare mai adecvate din punct de vedere pedagogic și igienic etc.

Multe elemente pozitive au inclus : intervenția lui G. Dem. Teodorescu (care a făcut un aspru rechizitoriu învățămîntului timpului), memoriul lui M. Strajan despre disciplina școlară și referatul doctorului oftalmolog N. Manolescu, care, pe baza cercetării unui număr de circa 3 000 de elevi din 20 de școli din Capitală, a făcut interesante propuneri referitoare la respectarea cerințelor igienice la tipărirea manualelor.

De la tribuna congresului s-au dat, însă, și multe soluții pedagogice nejuste ca, de pildă : necesitatea de a se intensifica folosirea pedepselor corporale în școală, desființarea premiilor școlare etc.

Cu toată prezența efectivă a unor idei pedagogice pozitive în intervențiile participanților, în genere problemele abordate și soluțiile pronuse n-au permis îmbrățișarea chestiunilor celor mai importante, cerute de dezvoltarea învățămîntului din acel timp. Acesta a fost, de altfel, și reprosul întemeiat al unor profesori din Capitală [13], care, justificîndu-și rezervele față de această primă consfătuire mai largă a cadrelor didactice din întreaga țară, au obiectat că ar fi fost de dorit ca la un asemenea congres să se fi abordat chestiuni orientate spre unele pobleme de bază ale învățămîntului, cum ar fi : armonizarea programelor școlare cu progresele științei, perfecționarea metodelor de predare, stabilirea unor principii pedagogice adecvate dezvoltării naționale a poporului nostru etc.

A luat și Ion Creangă parte la ședințele acestui prim congres didactic? Care a fost aportul lui la desfășurarea lucrărilor ?

[12] *Idem*, p. 14.

[13] „*Națiunea*", Anul III, nr. 536 din 20 aprilie 1884.

Precum se precizează în volumul intitulat: „Primul Congres al corpului didactic din Romînia", tipărit în 1885, Ion Creangă a făcut parte din rîndurile celor 295 *membri fondatori* ai congresului, participînd, la București, la lucrările desfășurate în zilele de 2, 3 și 4 aprilie 1884, împreună cu vechii săi colaboratori de manuale școlare: G. Grigorescu, G. Ienăchescu și V. Receanu [14].

Din ampla dare de seamă asupra desfășurării lucrărilor congresului, tipărită în volumul amintit, nu reiese, însă, că I. Creangă ar fi fost un participant activ în cadrul ședințelor ținute. S-ar putea ca atras de avantajele unei călătorii la București cu o reducere de 50% acordată participanților, I. Creangă, în loc să participe la ședințe (din darea de seamă a congresului rezultă că lipseau zilnic de la ședințe mulți congresiști), să-și fi consacrat o bună parte din timp vizitării prietenilor (M. Eminescu se reîntorsese de cîteva zile în Capitală după călătoria făcută în Italia), sau rezolvării unor chestiuni personale (obținerea gradației, rezolvarea unor probleme în legătură cu fiul său, Const. Creangă etc.).

Cel de-al doilea congres al corpului didactic și-a desfășurat lucrările la Iași, în zilele de 18, 19 și 20 martie 1885. Au participat peste 300 de cadre didactice din întreaga țară. S-a dezbătut, în principal, o singură temă: *„reorganizarea și îmbunătățirea învățămîntului rural"*, ceea ce dovedește că organizatorii și-au însușit unele din criticile aduse primului congres.

De la tribuna congresului, mulți învățători rurali care au luat cuvîntul au dezvăluit în culori sumbre starea de plîns a învățămîntului de la sate [15].

Este interesant de amintit că, în timpul dezbaterilor, s-a conturat la anumiți vorbitori o atitudine anticlericală, laică-științifică, în ceea ce privește conținutul învățămîntului. Astfel, istoricul A. D. Xenopol, care în cuvîntul său a pledat, în mod întemeiat, pentru un învățămînt primar rural egal ca durată cu învățămîntul primar urban și pentru înființarea de școli de agricultură la sate [16], a făcut propunerea ca în programele școlilor primare rurale să se introducă noțiuni de științele naturii, pentru ca țăranul să poată mai apoi să-și explice în mod științific diferitele fenomene ale naturii: ploaia, vîntul, tunetul, fulgerul etc. [17].

Luînd cuvîntul în continuare, profesorul St. Vasiliu, influențat, pe cît se pare, de ideile propagate de cercurile socialiste, a cerut ca în școlile normale să se predea morala în „sens pozitivist" și asta deoarece „i s-a vorbit destul țăranului nostru de fericirile lumei celeilalte, e timp deja să-i facem cunoscut scopul, menirea și modul cum trebuie să trăiască și să se poarte în viața reală" [18].

Multe din deziderateie cuprinse în rezoluțiile votate de congres au avut un caracter înaintat pentru timpul respectiv, unele dintre ele devenind realități practice cu mulți ani mai tîrziu.

---

[14] *„Primul Congres al corpului didactic din Rominia"*, București, 1885, p. 196.
[15] *„Națiunea"*, An. IV, nr. 800 din 22 martie 1885.
[16] *Idem*, anul IV, nr. 802 din 24 martie 1885.
[17] *„Rominia liberă"*, anul IX, nr. 2308 din 28 martie 1885.
[18] *„Rominia liberă"*, An. IX, nr. 2308 din 28 martie 1885.

Iată unele din aceste deziderate:

— școala primară rurală să aibă același număr de clase ca și școala urbană;

— programele școlare să fie alcătuite în mod *analitic* și să se introducă în ele noțiuni practice privitoare la gospodăria țăranului;

— toate școlile rurale să fie înzestrate cu material didactic necesar;

— să se înființeze școli normale pentru fete, iar școlile normale pentru băieți să fie reorganizate, programa lor fiind mai strîns legată de cunoașterea realităților din țara noastră, aceasta fiind esențială pentru activitatea practică a viitorului învățător;

— să se înființeze în mediul rural școli de adulți, școli de agronomie și de meserii [19].

Cu toate acestea, așa cum rezultă din aprecierile apărute în presa timpului, multe din expunerile vorbitorilor au fost interminabile și plictisitoare, de multe ori ajungîndu-se din această pricină chiar la altercații și apostrofări neprincipiale între membrii congresului [20].

Tocmai de aceea, Ion Creangă, care a participat regulat la cele trei ședințe ale congresului, a intervenit cu umor, pentru a caracteriza drept vorbărie fără rost unele discuții dezlînate ale congresiștilor [21].

Publicația socialistă „Drepturile omului", într-un articol referitor la desfășurarea lucrărilor congresului didactic de la Iași, atacînd pălăvrăgeala stearpă sau ideile retrograde ale unor vorbitori, citează aprobator atitudinea pozitivă și vorbele îndreptățite ale lui I. Creangă spuse cu această ocazie. Astfel, după ce este atacat cu vehemență un congresist care a susținut, în mod absurd, ca pentru aplicarea obligativității învățămîntului „țăranul nu numai să fie amendat, dar și închis", cronicarul ziarului notează: *„Cu drept cuvînt d. Creangă îl sfichiuește, arătîndu-i că nu știe ce vorbește"* [22].

E bine, mai întîi, să reliefăm ideea că I. Creangă s-a ridicat cu promptitudine împotriva celor care, nevrînd să vadă că numai mizeria țăranului de pe atunci era cauza reală care îl împiedica pe țăran să-și trimită copilul la școală, formulau cerințe absurde de „pedepsire" drastică a țăranului.

In al doilea rînd, e mai mult ca probabil că *sfichiuiala* amintită se referă la anecdota deseori citată despre ciubotarul care, fără să fi făcut nod la ață, cosea mereu fără nici o ispravă [23].

— „Așa faceți și d-voastră *(ar fi zis atunci Creangă)*, vorbiți mereu, fără să știți ce vorbiți".

---

[19] *„Rezoluțiile și regulamentul Congresului didactic din Romînia"*, București, 1887, p. 5.

[20] *„Romînia liberă"*, An. IX, nr. 2305 din 28 martie 1885; *„Curierul de Iassi"*, An. XIII, nr. 32 din martie 1885.

[21] In amplul său studiu despre „Viața lui Ion Creangă" (București, 1938, p. 266), neavînd documente întemeiate, G. Călinescu socotește „probabilă" și nu sigură participarea lui I. Creangă la acest congres.

[22] *„Drepturile omului"*, An. I, nr. 46 din 29 martie 1885.

[23] I. Creangă: *Amintiri*, Ed. Cartea Romînească, București, Prefața semnată de Grig. I. Alexandrescu; G. Călinescu: *Viața lui Ion Creangă*, București, 1938, p. 251; N. Țimiraș: *Ioan Creangă*, Ed. II, Buc., 1941, p. 43; I. G. Dumitrașcu: *Înainte mergătorii*, Buc., 1940, p. 41 (I. G. Dumitrașcu arată în mod explicit că e vorba de Congresul didactic din 1885, de la Iași).

În finalul articolului apărut în „Drepturile omului", se revine din nou la I. Creangă, reproducîndu-se cuvintele scriitorului, care a ținut să caracterizeze, printr-o nouă anecdotă, propunerile neghioabe ale unor vorbitori, sfada prostească a unor participanți. Iată această anecdotă, care n-a fost reprodusă ulterior în nici o lucrare despre viața lui I. Creangă: „Să vă mai spun o anecdotă: Un țigan lucrează cu femeia lui. — „Lucrează vîrtos nevastă că cîștigăm la parale și atunci cumpărăm o vacă și vaca are să aibă viței și viței o să crească și am să-i vînd și am să cumpăr un poloboc cu vin și chiar aici lîngă foc vom bea". — „Dar să nu pui polobocul lîngă foc că-i ard doagele", zise țiganca. — „Ba aici l-oi pune! —". Nu se poate! — „Ba da! Și tot așa pînă ce țiganul înfuriat a spart capul țigăncei. *Așa treabă facem și noi*" [24].

Probabil că tot cu ocazia acestui congres de pomină I. Creangă a făcut și aprecierea similară celei de mai înainte, consemnată în amintirile lui N. D. Bogdan: — „Aferim! le zicea el la sfîrșitul ședințelor; ați lucrat pîn la genunchiul broaștei; mai poftim și la anul, să vă mai dăm un banchet la Binder or la Traian... că la așa lucru, — la o închinare de pahare, — tot prindeți mai mult duh, da la propășirea învățăturei... dați înainte ca racul pîn se sparge-n fund sacul!" [25]. Grija pentru *propășirea învățăturii* îl va frămînta continuu pe marele povestitor.

În zilele de 7, 8 și 9 aprilie 1886 a avut loc la București cel de-al treilea congres al Corpului didactic din Romînia. Cei peste 400 de participanți au dezbătut chestiunea *organizării învățămîntului primar urban*.

V. Receanu, colaboratorul lui I. Creangă la manualele școlare, a prezentat un amănunțit raport critic, mult apreciat de congresiști. El a subliniat starea rea a învățămîntului primar urban de pe atunci — numărul elevilor în scădere, un număr mic de școli față de numărul elevilor care trebuiau școlarizați etc. — cerînd mai multe școli bine înzestrate, programe analitice mai bune, perfecționarea continuă a cadrelor didactice etc. [26]. Unele din rezoluțiile votate la acest congres au o coloratură progresistă, ca de pildă:

— să se elaboreze programe analitice pentru învățămîntul primar urban;

— să se mărească durata de școlarizare în învățămîntul primar;

— să se înființeze grădinițe de copii;

— să se dezvolte, treptat, învățămîntul industrial în mediul urban;

— să se elaboreze manuale mai bune, ținîndu-se seama de cerințele pedagogice, „de gradul de inteligență al copilului";

— în vederea aplicării rotațiunii sau a *învățămîntului pe specialități în clasele mici*, să se facă în cîteva școli *„încercare pe cîțiva ani spre a se putea dobîndi o completă cunoștință de cauză prin experiență"* [27].

---

[24] *„Drepturile omului"*, An. I, nr. 46 din 29 martie 1885.

[25] N. A. Bogdan: *Povești și anecdote din popor*, Ed. a II-a, Iași, 1897, p. 205.

[26] *„Curierul de Iassi"*, An. XIV, nr. 43 din 13 aprilie 1886.

[27] *„Rezoluțiunile și regulamentul Congresului corpului didactic din Romînia"*, București, 1887, p. 9.

Chiar dacă dezbaterile congresului n-au intrat adînc și multilateral în analiza problemelor, desfășurarea lucrărilor a fost apreciată favorabil de multe cadre didactice. „*Din aceste întrevederi anuale* — se arată într-un articol apărut în presa vremii — *din schimbul reciproc al experienței și gîndurilor fiecăruia, sîntem în drept a spera că va ieși o sumă de idei organizatoare, care vor avea influență binefăcătoare asupra învățămîntului nostru public și privat*“ [28]. Faptul că intervențiile vorbitorilor se întemeiau pe observația și experiența personală a fiecăruia, iar nu pe lectura de cărți străine, îndreptățea speranța de a se construi, în curînd, pe această bază, o pedagogie națională, părăsindu-se „drumul importațiunilor străine“.

Nici un material cercetat de noi nu îndrituiește ipoteza că I. Creangă ar fi participat la acest congres. Bolnav, tot mai greu, I. Creangă n-a mai putut, probabil, să ia drumul Bucureștilor, pentru a participa la lucrările congresului. În schimb, la desfășurarea celui de-al patrulea congres al corpului didactic, congres ținut la Iași, în zilele de 30, 31 martie și 1 aprilie 1887, I. Creangă a luat parte activă.

Chestiunile supuse dezbaterilor cu acest prilej erau: *scopul și împărtirea învățămîntului secundar, extinderea învățămîntului secundar pentru fete, descărcarea programelor de cunoștințele inutile, judecarea profesorilor secundari, aprobarea cărților didactice.*

Principalele deziderate ale acestui congres s-au concretizat în următoarele hotărîri esențiale:

— să se dea tineretului din învățămîntul secundar (împărțit în clasic și realist) o cultură conformă „reformelor cerute de evoluția statelor moderne și cu trebuințele țării noastre“;

— de învățămîntul secundar să beneficieze deopotrivă atît băieții, cît și fetele;

— programele pentru învățămîntul secundar să fie alcătuite în mod analitic și descărcate de tot balastul inutil;

— profesorii să fie judecați de către colegii lor imediat superiori;

— manualele școlare să fie aprobate de două comisii — una cu sediul la București, alta cu sediul la Iași [29].

În problema extinderii învățămîntului secundar și pentru fete, dezbaterile au fost extrem de furtunoase. Aron Densușianu, profesor la Universitatea din Iași, a ajuns să susțină ideea reacționară ca acest învățămînt să fie rezervat numai femeilor din clasele dominante, ceea ce a stîrnit atacurile vehemente, verbale și scrise, ale socialiștilor [30]. Luînd cuvîntul, Ion Creangă a formulat una din părerile înaintate, îmbrățișate cu căldură de mulți vorbitori. Iată in extenso relatarea ziarului „Lupta“ în legătură cu intervenția lui Creangă: „La cuvîntul omul anecdotelor, simpaticul scriitor de basme, d. Ion Creangă. D-sa prin cîteva vorbe glumețe, ce fac să se stîrnească un rîs homeric în sală, aruncă o idee nouă care avu drept rezultat o sfadă-discuție de aproape o oră“.

[28] „*Națiunea*“, An. V, nr. 1101 din 8 aprilie 1886.
[29] „*George Lazăr*“, An. I, nr. 1 din 15 aprilie 1887.
[30] „*Contemporanul*“, Anul V, nr. 10 din aprilie 1887.

„Bine aud eu — zice d. Creangă — că trebuie să se dea instrucție femeilor ; dar nu mi-ați spus nimenea din dv. cărei *femei !* Numai celei de la tîrg care iese pe uliță împopoționată și care mai apoi vîră pe bărbatul ei sub pat, iar pe cea de la țară, care seceră și prășește, să o lăsăm veșnic în neștiință ? Poporul de jos ridică tot greul și el e părăsit !" [31].

Aceste idei luminoase, exprimate cu tărie și claritate, referitoare la instruirea femeilor, surpă definitiv și fără echivoc părerile acelora care au pretins, în mod eronat, că I. Creangă ar fi susținut teze retrograde în această privință [32].

Ideea lui I. Creangă este reluată, adîncită și susținută cu entuziasm de alți vorbitori. Luînd cuvîntul un învățător, însuflețit de cald patriotism, cere ca „toată suflarea femeiască de țară, fără deosebire de *clasă,* să învețe".

Ion Creangă a intervenit cu un punct de vedere deosebit și în chestiunea judecării cadrelor didactice, pusă în discuția congresului.

Părerile ce se înfruntau erau : acel care trebuie să judece pe un cadru didactic, pentru o abatere oarecare, trebuie să fie egal cu acesta în grad sau superior lui ?

Primit cu aplauze amicale de către participanți, I. Creangă ridică, însă, o problemă aparent paradoxală : ce trebuie să facă un cadru didactic, dacă e scos din învățămînt fără să fie judecat pentru presupuse abateri, deși el insistă să fie, totuși, *judecat* de forurile superioare ? Cui să se adreseze acesta pînă la urmă ? Pentru a-și exemplifica ideea, I. Creangă amintește de destituirea sa ilegală, făcută în 1872 de către ministrul Christian Tell, care l-a scos din postul său fără să-l fi judecat [33]. Congresiștii n-au dat, însă, nici o soluție problemei destul de spinoase ridicate de Creangă.

În legătură cu aprobarea manualelor școlare, Ion Creangă, de altfel ca și în ședința Consiliului general al instrucțiunii din 1882 la care a participat, a fost de acord ca autoritățile superioare să dea aprobările necesare, sub rezerva, însă, ca din comisia de control să nu facă parte autorii care au cărți similare cu acelea pe care le cercetează. Aceasta, deoarece, urmărind să-și răspîndească propriile lucrări, autorul de manuale din comisia de aprobare va înlătura, fără să țină seama de valoarea lor reală, cărțile școlare ale altora care i-ar putea face concurență. Creangă își ilustrează afirmația, amintind de ceea ce a pătimit din partea lui Barbu Constantinescu, atunci cînd a trebuit să obțină aprobarea pentru „Metoda nouă",

---

[31] *„Lupta"*, An. IV, nr. 220 din 3 aprilie 1887.

[32] Conf. I. D. Marin: *Pedagogia lui Creangă*, București, 1941, p. 141 („Țăranul Creangă nu găsește nimerit ca și fetele să învețe carte"). Pompiliu Caraion: *Ioan Creangă*, Ed. Tineretului, 1955, p. 298 („Creangă nu simpatizează, de exemplu, cu acei care cereau ca femeile să aibă drepturi egale cu bărbații la instruirea prin școli"). I. Slavici a afirmat, fără o bază reală, o idee similară (În articolul nostru „Unele date noi despre institutorul Creangă", Gazeta învățămîntului din 1 martie 1957, se arată lipsa de bază reală a ideii respective).

[33] *„Lupta"*, An. IV, nr. 220 din 3 aprilie 1889 ; „Curierul de Iassi", An. XV, nr. 37 din 1 aprilie 1887 ; „Liberalul", An. VIII, nr. 73 din 2 aprilie 1887 ; „Românul", Anul XXXI din 14 aprilie 1887.

care concura prin valoare abecedarul lui B. Constantinescu, membru în acea vreme în comisia de aprobare a manualelor școlare [34].

Supărat, probabil, de intervențiile lui Creangă primite cu multă simpatie de congresiști, Aron Densușianu, care făcea parte din prezidiul congresului, luînd cuvîntul, a aruncat învinuirea răutăcioasă că „Metoda nouă", ar fi fost, chipurile, copiată după abecedarul lui M. Svartz [35].

Pare, însă, inexplicabil faptul că în timpul congresului nici I. Creangă, nici V. Receanu, care erau prezenți, nu au răspuns la aceste calomnii meschine, ci abia peste un an, într-o broșură specială. S-ar părea că I. Creangă și colaboratorii săi nu doreau să se războiască cu răutăciosul profesor universitar ; de aceea, nici chiar în broșura amintită atacul împotriva acestuia nu e prea vehement.

În 1888, Congresul didactic s-a ținut în zilele de 18, 19 și 20 aprilie, la București. A fost cel mai populat congres. Au participat peste 500 de cadre didactice din întreaga țară. Tema principală în discuție a fost aceea a *unificării programelor școlilor primare urbane și rurale.*

După îndelungate înfruntări de poziții contrarii, congresul a aprobat rezoluția progresistă ca programele învățămîntului primar, atît în ceea ce privește cuprinsul, cît și în ceea ce privește întinderea lor să fie aceleași la sate ca și la orașe [36]. Aprige discuții în contradictoriu s-au desfășurat și în privința fixării obiectelor care trebuiau să fie prevăzute în noua programă unificată a școlilor primare urbane și rurale. Prilej de a se intensifica atacurile unor vorbitori împotriva religiei, ca obiect de învățămînt în școala primară. Astfel, M. Halița susținea că religia se bate cap în cap cu datele științei, știința dînd de minciună preceptele religioase [37]. De aceea, pretindea o diminuare a cunoștințelor religioase în școală.

La dezbaterile congresului a asistat un numeros public. E interesant de notat că la ședința din ziua de 19 aprilie 1888 a asistat și Mihai Eminescu, sosit de cîteva zile în Capitală [38].

A participat oare și I. Creangă la acest congres ? Nici o aluzie din presa timpului nu îndreptățește o astfel de concluzie. Totuși, unele date documentare ar putea da naștere la o presupunere cu mulți sorți de realitate în privința participării lui Creangă la acest congres.

În amintirile sale, Artur Gorovei povestește că l-a cunoscut pe I. Creangă în mai 1888, la o serată literară organizată la N. Beldiceanu [39]. În același volum, Artur Gorovei istorisește că pe vremea cînd l-a cunoscut Creangă era adînc mîhnit din pricină că, ducîndu-se nu de mult la București ca să-și aranjeze drepturile la pensie, n-a fost primit de Titu Maiorescu, deși

[34] *„Românul"*, Anul XXXI din 30 aprilie 1887.

[35] V. Receanu, Gh. Ienăchescu, C. Grigorescu și Ion Creangă: *„Răspuns la criticile nedrepte și calomniile inversunate, îndreptate contra cărților noastre de școală"*, Iași, 1888, p. 2.

[36] *„Curierul de Iassi"*, An. XVI, nr. 46 din 23 aprilie 1888.

[37] *„Națiunea"*, An. VII, nr. 1677 din 18 aprilie 1888.

[38] *„Națiunea"*, An. VII, nr. 1678 din 20 aprilie ; „Românul", XXXII, miercuri 2 mai 1888.

[39] Artur Gorovei: *Alte vremuri*, Fălticeni, 1930, p. 52.

a bătut la ușa acestuia de trei ori [40]. Oare vizita făcută de I. Creangă la București în această perioadă n-a fost legată de participarea sa, ca *spectator*, la congresul corpului didactic, în zilele de 18—20 aprilie 1888? Faptul e posibil, deși nici un document precis nu justifică temeinicia acestei presupuneri.

În schimb, este în afara oricărui dubiu prezența lui I. Creangă la congresul corpului didactic ținut în anul următor la Iași, în zilele de 3, 4 și 5 aprilie 1889. S-au pus, cu acest prilej, în discuție două chestiuni: a) *trebuie să existe deosebiri între școala normală de învățători și aceea de institutori?* și b) *ce condiții se cer pentru a intra în aceste școli?* [41].

Mulți vorbitori au pledat pentru unificarea celor două tipuri de școli în care se pregăteau pe atunci viitoarele cadre didactice ale învățământului primar. Principalul argument era de a nu crea deosebiri între pregătirea țăranului și a orășanului [42].

Cu toate acestea, pusă la vot, rezoluția referitoare la păstrarea unor școli normale separate a întrunit majoritatea voturilor (destul de puține, e drept). Au fost unii care, pledînd pentru unificare, au susținut că trebuie să dispară chiar și numele de „institutor" și acela de „învățător", pentru a se păstra doar vechiul termen de „dascăl". Cu toate astea, ei au votat pentru școli normale separate.

„Nu ne miră deci — se scrie despre această anomalie în ziarul „Românul" — cum d. Creangă, cerînd cuvîntul, a luat în zeflemea congresul" [43].

Sub formă anecdotică, N. Iorga a relatat despre această zeflemisire a congresului, amintind că — punîndu-se la vot punctele de vedere în discuție — I. Creangă și-a exprimat părerea „competentă", susținînd că el votează *pentru contra* [44]. În presa timpului, faptul este înregistrat ceva mai amănunțit și mai precis.

Astfel, după ce zeflemisește congresul, afirmînd că se bate apa în piuă de pomană, I. Creangă atrage atenția în legătură cu legiferarea organizării școlilor normale, arătînd că, în acest scop, ministrul instrucțiunii e bine să consulte cadrele didactice fruntașe, precum și legiuirile școlare din alte țări. Personal, însă, el, Creangă, este pentru menținerea diversificării școlilor normale. Ambele școli trebuie însă reorganizate radical, pentru a corespunde menirii lor. Ținînd seama de condițiile existente atunci, el arată că în școlile normale pentru învățători e bine să se primească numai fii de țărani, „pentru că aceia se vor întoarce cu siguranță la sate" [45].

---

[40] *Ibidem*, p. 64.

[41] „*Universul*", An. VI, nr. 79 din 9 aprilie 1889.

[42] „*Românul*", An. XXXIII din 25 aprilie 1889.

[43] „*Românul*", Anul XXXIII din 15 mai 1889.

[44] „*Neamul românesc literar*", Anul II, nr. 2 din 10 ianuarie 1910 (reprodus ulterior în: J. Boutière: *Op. cit.* p. 47; G. Călinescu: *Op. cit.*, p. 251; Lucian Predescu: *Op. cit.*, p. 176).

[45] „*Drapelul*", An. I, nr. 32 din 6 aprilie 1889; „*Fulgerul*", An. I, nr. 72 din 6 aprilie 1889.

Prin urmare, grija ca învățătorul să fie în mijlocul țăranilor, ca el să fie un om care să se bucure de toată încrederea din partea populației și care să se simtă organic legat de aceasta, îl face pe I. Creangă să susțină ideea diversificării, deși dorința de unificare a școlilor normale de institutori cu cele de învățători va constitui o tendință progresistă a multora, atunci ca și mai tîrziu. Votul său „*pentru contra*" la propunerea de a se admite unificarea nu e însă numai un răspuns hăzos, ci, probabil, și exprimarea concentrată a unor argumente mintale de genul celor arătate mai sus.

E interesant de notat că la încheierea lucrărilor congresului și I. Creangă, alături de ceilalți congresiști, a votat pentru a exprima protestul congresului împotriva atitudinii lui Titu Maiorescu, care, ca ministru, a persecutat pe profesorii socialiști. A fost de altfel ultima sa atitudine de solidaritate în cadrul unei astfel de adunări dăscălești. Nu peste mult timp, în seara zilei de 31 decembrie a aceluiași an, genialul creator de mare artă în proza noastră literară nu mai era printre cei vii.

Congrese anuale ale Corpului didactic din Romînia au continuat să se organizeze și după moartea lui I. Creangă, dar numai pînă în 1898. Toate cele 15 congrese organizate sub această egidă au marcat o etapă distinctă în istoria congreselor didactice din țara noastră. „Aceste congrese — se spune într-o lucrare din 1903 — au fost văzute rău de către toți miniștrii și nici nu s-a întîmplat prezența vreunui ministru în ședințele lui" [46]. Explicația acestei situații este dată de un fost congresist, precum urmează: „Fiindcă aceste congrese erau convocate mai mult pentru ca dezideratele lor să constituie un fel de protestare în contra vreunui ministru, care cerea să legifereze ceva, ce nu era privit bine de lumea didactică, aceste congrese mai niciodată nu erau bine privite de autoritățile școlare și dezideratele ce se luau în ele constituiau un fel de sperietoare pentru miniștri..." [47].

După 1898, congresele au început să fie convocate de comun acord cu autoritățile școlare superioare, care le dădeau sprijin moral și material susținut, în scopul captării deziderateleor maselor pe linia oficialității.

Deși multe congrese ale corpului didactic din Romînia au fost prea zgomotoase și, uneori, cu prea multă vorbărie, este bine să reținem faptul că multe din deziderateleor s-au înscris mai tîrziu sub formă de articole de lege, prevederi regulamentare sau cerințe pentru elaborarea unor programe școlare cît mai bune [48]. Un astfel de merit nu e de loc derizoriu.

Iar Ion Creangă, care a făcut parte din rîndurile membrilor fondatori ai Congresului Corpului didactic din Romînia, a adus și el, prin cuvîntul său luminos, un suflu cald de idei sănătoase în domeniul învățămîntului, ceea ce constituie o contribuție valoroasă la tezaurul de tradiții înaintate ale școlii noastre.

---

[46] I. Ciocîrlie și Marin Marinescu: „*Anuarul Congresului corpului didactic primar din 1903*", București, 1903, p. 5.

[47] „*Lui Spiru Haret*", București, 1911, p. 192.

[48] „*Convorbiri didactice*", An. III, nr. 10 din 15 noiembrie 1897.

ИОН КРЯНГЭ И СЪЕЗДЫ УЧИТЕЛЕЙ

(Резюме)

Несмотря на то, что гениальный писатель и талантливый учитель Ион Крянгэ принимал активное участие во многих съездах учителей, точных данных в связи с этой стороной его деятельности еще не было опубликовано.

В данном очерке, используя богатую библиографию, автор выясняет и синтезирует главнейшие вопросы в связи с историей съездов учителей в нашей ктране. В то же время приводятся новые данные об участии Иона Крянгэ в вышеупомянутых съездах, подчеркивая его вклад в преобразование этих объединений в трибуну новых веяний в области современной ему школы и педагогики.

ION CREANGĂ ET LES CONGRÈS DU CORPS DIDACTIQUE

(Résumé)

Ion Creangă, le génial coneur et remarquable maître d'école progressiste, à pris part à de nombreux congrès du corps didactique de Roumanie et a, souvent, formulé des propositions positives. Et pourtant, on n'a pas publié jusqu'à présent des données exactes et amples à propos de cette activité de l'illustre écrivain.

L'étude présente, fondée sur une riche bibliographie inédite, éclaircit et synthétise les principaux aspects de l'histoire des congrès du corps didactique de notre pays. En méme temps, on apporte des rensegnements nouveaux relatifs à la vie de Ion Creangă, notamment en ce qui concerne sa participation aux congrès didactiques. On souligne ses efforts pour transformer ces réunions des enseignants de tous degrès en une tribune où la voix du „nouveau" devait se faire entenare, pour le progrès de l'école et de la pédagogie de l'époque.

ION CREANGA AND THE TEACHING STAFF CONGRESSES

(Abstract)

The article under consideration throws fresh light on the fruitful activity of Ion Creangă, the great Rumanian story-teller and a gifted schoolmaster, at various Congresses of the teaching staff which he turned into a rostrum of advanced ideas in education and the organization of all-grade schools.

CONSIDERAȚII ASUPRA LUCRĂRII „DESCRIEREA OMULUI SĂLBATIC DE LA BRAȘOV" DE M. T. FRONIUS

TIBERIU BOGDAN

Problema oamenilor sălbatici, dar îndeosebi cea a copiilor sălbatici, crescuți fără ocrotirea societății, a constituit un subiect care, începînd din antichitatea îndepărtată, apare tot mereu, fie în mituri, fie în literatură.

Din simplă curiozitate, această problemă a devenit cu timpul un subiect de cercetare științifică, la început de esență speculativă ca, de pildă, la marele J. A. Komensky, care utilizează exemplul copilului sălbatic drept argument pentru a demonstra valoarea și puterea educației.

Problema copilului sălbatic a devenit un fel de modă în veacul al XVIII-lea, cînd s-a descoperit un mare număr de astfel de copii și cînd aceste descoperiri s-au și consemnat în diferite periodice ale epocii. Această modă nu se explică numai prin simplul fapt al elementului senzațional sau prin cel al posibilităților de o mai ușoară comunicare a descoperirilor. Adevărata explicație trebuie s-o căutăm mai cu deosebire în preocupările de ordin social ale enciclopediștilor, care arată un interes mărit pentru aceste cazuri excepționale de elemente umane „extrasociale".

În literatura științifică mai recentă această problemă se leagă de obicei de numele lui Jean Itard (1775—1838), care în 1810 a descris cazul cunoscut sub numele de „sălbatecul de la Aveyron", cazul unui băiat descoperit în 1801 în stare de sălbăticie în pădurea de lîngă Caune (Franța). Acest caz a devenit celebru și prin faptul că Itard ceruse și obținuse concursul cunoscutului psihiatru francez Philippe Pinel (1745—1826) pentru studierea în comun a cazului [1].

Aceste fapte sînt destul de bine cunoscute în străinătate, dar în țara noastră sînt puțini cei care știu că tema „copilul sălbatic" a fost prelucrată și la noi, încă înaintea lui Itard și că acestui subiect îi datorăm prima lucrare de psihologie pedagogică cunoscută pînă acum în țara noastră, lucrare care îi aparține lui Michael Traugott Fronius (1761—1812) din Brașov.

[1] Melzer: *Wildkinder, Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, Karl Marhold, Halle*, 1934, Ed. a II-a, p. 3226 ff.

Lucrarea lui M. T. Fronius intitulată „Descrierea unui om sălbatic găsit în Ardeal în 1781 în jurul Braşovului" a fost recent publicată în Ungaria de către A. O. Vértes, dar cum acesta are în vedere numai textul maghiar al lucrării, îndeosebi aspectele ei filologice[2], reluarea studierii textului, după părerea noastră, se impune.

Trebuie să stabilim de la bun început că lucrarea lui Fronius — atît versiunea maghiară (datată din 1790), cît şi cea germană (datată din 1794) — a fost concepută şi întocmită fără folosirea vreunui model corespunzător. Acest fapt reiese din mărturisirea autorului de la finalul versiunii germane a textului.

Faptul că „Descrierea" este concepută într-un surprinzător spirit ştiinţific, faptul că ea cuprinde şi unele „experimente", adevărat cam primitive, dar în special faptul că reflectă unele poziţii avansate pentru epoca respectivă, ne face s-o considerăm nu numai ca bun al tradiţiilor progresiste din ţara noastră, ci şi ca o contribuţie de seamă cu care cărturarul din Braşov a îmbogăţit patrimoniul nostru cultural în domeniul psihologiei pedagogice.

Dar cine a fost Michael Traugott Fronius ?

Din puţinele date pe care le posedăm[3] rezultă că el s-a născut în 1761 (1764 ?) la Braşov. Studiile universitare le-a făcut la Göttingen între anii 1781 şi 1784, urmînd probabil cu precădere cursuri de drept. Bazîndu-ne însă pe obiceiurile studenţilor vremii, dar în special pe unele aluzii din „Descriere"[4], putem deduce că el, pe lîngă cursurile de drept, a mai frecventat şi unele cursuri de istorie, de filozofie şi chiar de ştiinţe ale naturii.

Este foarte greu de stabilit cine au fost dascălii lui Fronius, care au fost acei autori pe care i-a studiat în domeniul psihologiei. Din spiritul scrierii de care ne ocupăm, putem presupune că încă în etapa studenţiei Fronius a studiat unele lucrări ale enciclopediştilor francezi şi că foarte probabil, într-un fel sau altul, el a cunoscut şi lucrările lui Descartes[5], care aveau o mare circulaţie în universităţile protestante ale vremii, dar care, în acelaşi timp, circulau intens şi la noi[6].

O ipoteză plauzibilă este şi aceea că Fronius probabil studiase şi lucrările de psihologie ale lui Christian Wolf (aceasta o dovedeşte faptul

[2] M. Magyar: *Pszichologiai Szemle*, 1960, vol. XVIII, nr. 1, pp. 50—59 — lucrarea a fost elaborată sub auspiciile Institutului de lingvistică al Academiei maghiare de ştiinţe.

[3] Szinnyei Jozsef: *Magyar irok élete és munkái, Budapest, Hornyénszki*, 1893, vol. III, broşura 1, pp. 808—809, reproduse după Trausch Abschriftsteller-Lexikon, I, p. 378.

[4] Vezi preambulul *„Descrierii"* (versiunea maghiară).

[5] C. Göllner: *Gîndirea saşilor din Transilvania în secolul al XIX-lea, în colecţia Din istoria filozofiei din Romînia*, vol. III, Ed. Acad. R.P.R., Bucureşti, 1960, p. 128.

[6] „...Cultura Transilvaniei în această perioadă şi-a lărgit mult orizontul nu numai prin creaţiile originale, ci şi prin pătrunderea ideilor unor filozofi şi scriitori străini: Klopstock, Leibnitz, I. Ch. Wolff, John Locke, dar, mai ales, a ideilor enciclopediştilor francezi: J. J. Rousseau, Montesquieu, Voltaire etc." — din istoria Transilvaniei, vol. I, studiul lui St. Pascu: Destrămarea feudalismului şi începuturile capitalismului, Editura Academiei R.P.R., Bucureşti, 1960, p. 201.

că folosește termenul de „psihologie"), sau lucrările lui J. N. Tetens, discipolul lui Ch. Wolff. Ambii autori se bucurau în epoca respectivă de autoritate și de popularitate în universitățile germane.

Ceea ce ne reține însă atenția în mod deosebit este tenacitatea cu care Fronius încearcă să popularizeze „Descrierea". Într-adevăr, această lucrare apare în 1790 în limba maghiară, iar în 1794 apare în „Siebenbürgische Quartalschrift" la Sibiu [7]; în același an mai apare și la Viena [8], iar în 1796, la ședința din Tîrgu-Mureș a Societății pentru cultivarea limbii maghiare, se propune din nou editarea ei [9]. Această rară perseverență în a publica mereu aceeași lucrare ne incită la diverse presupuneri. Pe de o parte, la aceasta a contribuit și puternica impresie pe care în anii tinereței i-a făcut-o lui Fronius vederea unui sălbatic. Această impresie îl face să revină mereu la aceeași temă. Astfel, atunci cînd Fronius văzuse sălbaticul pentru prima dată și și-a consemnat impresiile avea 17 ani [10]. După trei ani de studii, revine la Brașov și-l mai cercetează o dată pe sălbatic, apoi face noi observații asupra lui. Peste șase ani publică pentru prima oară „Descrierea", peste alți patru ani revine asupra materialului și-l publică din nou în două locuri diferite, pentru ca peste alți doi ani să încerce și cea de-a patra publicare a aceluiași material.

Pe de altă parte, ideile social-politice cuprinse în această lucrare probabil că i s-au părut lui Fronius atît de importante, încît dorea cu orice preț continua lor popularizare.

Mai jos, reproducem textul „Descrierii" în traducere, luînd ca bază pentru versiunea maghiară textul publicat (respectiv reprodus) de A. C. Vértes, iar pentru cea germană textul din Siebenbürgische Quartalschrift, după exemplarul păstrat în Biblioteca Academiei R.P.R.

Noi considerăm că ambele versiuni sînt originale și nu sîntem preocupați de faptul dacă versiunea maghiară a fost scrisă sau numai tradusă de Fronius personal. Precum reiese din studiul comparativ al textelor, omisiunile și adăugirile care se găsesc în versiunea germană nu sînt nici pe departe numai de ordin stilistic-lingvistic, ci se referă la conținutul filozofic și psihologic al „Descrierii". De aceea, nu putem fi de acord cu Vértes care susține superioritatea textului maghiar. În orice caz, pentru problema care ne preocupă pe noi, acest aspect este lipsit de interes. Iată textul:

[7] Siebenbürgische Quartalschrift, Vierter Jahrgang, Hermannstadt, Verlegt bei Martin Hochmeister k. k. privileg, Dikast, Buchdruker u. Buchhändler, 1795. La început revista își propusese ca scop răspîndirea de cunoștințe geografice și de științe naturale în genere.

[8] Michael Wagner: *Beiträge zur Philosophischen Anthropologie und den damit verwandten Wissenschaften.* Herausgegeben von Erstes Bächen Wien, 1794, pp. 251—259; Auszug eines Schreibens aus Siebenbürgen über einen ohnweit Kronstadt in einem Walde gefundenen wilden Menschen. Citat după Vertes. I.

[9] V. Iancsó: *Az Erdelyi Magyar Nyelvmivelös* etc., pp. 206—207.

[10] În cele ce urmează utilizăm termenul de „sălbatic" în sensul acordat de Fronius, fără a intra în discuția problemei dacă asemenea copii părăsiți din diverse motive și la diverse vîrste, dar născuți și în parte vremelnic și crescuți în mediu social civilizat, pot fi socotiți sau nu drept „sălbatici".

Descrierea unui om sălbatec găsit în Ardeal în 1781 în jurul (orașului) Brașov

Nu există nimic în natură, pe care observatorul filozof l-ar putea socoti nedemn de o mai atentă luare aminte. Atît el însuși, cît și ceea ce vede el în jurul său, îi poate ocupa atenția și poate deveni obiectul meditației sale. Dar sînt totuși unele fenomene mai necunoscute și care se întîmplă mai rar, care în fața filozofului sînt cu atît mai plăcute, cu cît din privirea lor mai apropiată poate să tragă și mai multe și grele lumini. Iarăși dacă aceste fenomene privesc realitatea noastră proprie, omenirea noastră atît de puțin cunoscută, ele vor deveni atunci fără tăgadă obiectul cel mai demn al privirii (noastre).

În această ultimă categorie socotesc eu exemplarele de oameni găsiți în sălbăticie, aceste lucrări ale naturii demne de mirare. Aceștia pot preocupa pe deplin pe cercetătorul naturii, pe filozof și pe istoriograful omenirii. Cercetătorul naturii găsește aici o (formă de) degenerare desperată a speciei umane, filozoful găsește (aici posibilitatea) de a pătrunde în cele mai secrete ascunzișuri ale psihologiei; iar istoriograful umanității găsește aici lumini pentru încercările sale cele mai serioase; iară nouă, care nu aparținem în mod strîns nici uneia dintre aceste (categorii) de cărturari, ne dă ocazia să simțim adevărata valoare a vieții sociale.

De aceea, cred că nu fac muncă zadarnică, cînd aduc în fața cititorilor un exemplu, la care eu însumi am fost martor ocular. Totuși, îmi pare rău că, atunci pe cînd văzusem (faptul), nu am fost atît de pregătit în domeniul științelor naturii, al istoriei omenirii și nu am fost atît de cunoscător al psihologiei, ca să-l fi putut privi cu folosul cu care l-aș privi azi. Întîmplatu-s-a aceasta în 1781, în cel al 17-lea an al vieții mele, cu puțin înainte de a-mi fi făcut călătoria la Universitățile din țări străine.

Cu toate acestea, susțin că acele notări pe care le-am făcut pe atunci și de care îmi amintesc încă nu vor fi cu totul nedemne de a fi publicate, cu atît mai mult cu cît ele vor îmbogăți cu o piesă originală galeria fenomenelor rar întîmplătoare.

Ceea ce încep a povesti s-a întîmplat în patria mea, la Brașov. Un valah locuitor al periferiei orașului, nu știu din ce motiv, a plecat în marea pădure dintre Brașov și Valahia; și cum pătrunse adînc în pădure, a zărit un animal foarte ciudat cățărat pe un copac. La început credea că este un urs și multă vreme n-a cutezat să se apropie de el; apoi, prinzînd curaj, a văzut că cea ce el socotise drept urs, este ceva ce semăna a fi un om. I-a agrăit, dar n-a primit răspuns, ci mai mult a văzut că animalul cel necunoscut se cățără tot mai sus printre crengile copacului. Valahul îl privi uimit multă vreme și s-a mirat că această ființă necunoscută, pe care începuse s-o socotească drept om, mănîncă frunzele copacului. Privirea lui îndelungată, precum și frica pe care acest animal o arăta față de valah, în cele din urmă l-au făcut pe acesta să se suie în copac după el și cu frînghia pe care din fericire o adusese în traistă, să-l lege. Așa a și făcut, l-a ajuns pe acela în vîrful copacului și, legîndu-l de picioare, l-a tras la pămînt. Așa a fost mai ușor să-l lege de mîini, decît dacă ar fi avut picioarele legate mai înainte. Apoi i-a dezlegat picioarele și s-a îndreptat spre Brașov și îl mîna spre oraș pe cel găsit, precum e obiceiul să fie mînat un rob. Aici îl conduse din casă în casă, și-l arătă pentru bani. Așa am ajuns și eu să-l privesc.

De aici începe versiunea germană:

El era de talie mijlocie ca mărime, avea privirea sălbatică și ochii înfundați în orbite se învîrteau repede; fruntea lui nu era bombată, ci mai mult concavă, îngustă și păroasă; avea părul de culoare cenușie, sprîncene țepoase ce-i căzeau peste ochi, avea nasul cîrn

și teșit, ținea gura căscată și prin ea nu trăgea, ci sorbea aerul ; gîtul îl avea umflat și în jurul gîtlejului avea o gușă, limba i se învîrtea greu, gura îi era proeminentă, fața mai mult teșită decît rotundă, și la fel ca toată figura lui, de o culoare galbenă murdară. O singură privire (asupra lui) arăta că acesta nu poate fi chipul unui animal înzestrat cu creier deștept, *într-atîta se degaja din el sălbăticia* ; iară pe mine m-a întărit în credința formată încă mai înainte, și pe care mai apoi am văzut adeverindu-se și în casele de nebuni, că deșteptăciunea, posedarea rațiunii își imprimă semnele vădite pe chipurile noastre. Corpul său, îndeosebi pe spate și pe piept, era păros de tot, brațele și picioarele lui erau mai mușchiuloase și mai cărnoase decît sînt ele în mod obișnuit la alți oameni, pielea lui era tot așa de zbîrcită și de urît gălbuie ca pe obrajii lui ; pe palmă pielea era foarte groasă, iar unghiile lui erau deosebit de lungi. Pe coatele lui, precum și pe genunchi, avea pielea mult mai groasă decît au alții de obicei. Deși umbla în două picioare, adică ridicat, el avea pașii leneși, molatici și se împingea pe sine de pe un picior pe altul. Capul îl avea aplecat înainte, ceea ce s-a întîmplat de acolo că poate în pădure umbla în patru picioare. La început n-a vrut nicidecum să umble în opinci sau cizme. Nu știa să vorbească, ci *bolborosea numai* și scoatea sunete de neînțeles, atunci cînd conducătorul lui îl mîna mai departe, dar și aceea (bolboroseala) s-a schimbat într-o tînguială cînd vedea copaci sau vreo pădure. Asta s-a întîmplat cu el și în casa în care locuiam eu, cînd privea din geamul meu cîțiva copaci din apropiere, iar mie mi s-a părut că prin aceasta el ar fi dat semne evidente ale tînjirii lui după ele.

Nu s-a putut descoperi la el nici o lucrare (efect) a rațiunii ; nimic nu i s-a putut arăta ca să-l delecteze. El nu înțelegea nici un cuvînt, nici un fel de semne. Totuna era, dacă se rîdea în fața lui, sau se arăta vreo supărare : el privea doar, fără nici o pornire. Nu era la el nici repezeală naturală sau vreo înclinație spre ceva, ceea ce se poate constata în asemenea cazuri la alți oameni sălbatici și ceea ce Condamine, în scrierea sa „Histoire d'une jeune sauvage", amintește despre fata a cărei istorie o povestește, n-a luat parte la nimic ; nici nu apuca nimic pe cînd îl văzusem pentru prima oară, cauza putînd să fie faptul că i-a fost necunoscută total noua lui situație și că tînjea după cea veche. În primul an nu s-a putut constata la el înclinații plăcute, tot așa (nu manifesta) nici pe cele neplăcute, doar (atunci) cînd simțea durerea reală. Căci, ceea ce la alții numai după privire cauza groază, el putea să privească fără pornire, el nu bănuia acolo nici o primejdie. Dacă cineva îl împungea cu un bold pînă la viu, el o lua la fugă ; dar privea fără vreo pornire sau spaimă cînd cineva învîrtea în fața lui o sabie goală, sau chiar cînd o îndrepta spre pieptul lui. Nu se poate spune despre el, ceea ce se obișnuiește a se spune despre alți oameni găsiți în stare de sălbăticie, că s-ar fi temut de străini ; lui i-a fost totuna dacă privitorii se strîngeau în grupuri în jurul lui, ori dacă îl lăsau singur. Inima lui nu s-a interesat de nici o muzică ; s-a putut observa numai că sunetul tobei l-a speriat și că (la auzul acestuia) încerca să se îndepărteze.

Printre pornirile mai tari pe care noi le numim pasiuni, nu s-a putut constata la el decît tînjirea către patria (mediul) lui cea veche, ceea ce cu timpul, cînd a început a se obișnui cu starea lui cea nouă, părea că-i trece ; și apoi, o oarecare indispoziție și supărare cînd nu putea să-și potolească la timp foamea și setea. În asemenea ocazii îi și zgîria pe oameni, deși alteori el nu făcea nici un rău, nici omului, nici vreunui animal. În afară de aspectul omenesc pe care *nu-l putuse dezbrăca* și pe care *nici starea lui nenorocită* nu-l putuse schimba în întregime, (la el) nu s-a putut vedea acele semne care pe om îl deosebesc atît de vădit de alte făpturi. Ci mai mult, se putea vedea la el o privire tristă, un umblet șchiopătat cu care mergea încoace și încolo în fața conducătorului său și apoi un fel de a învîrti ochii în mod sălbatic, apoi mormăia, neparticipînd la nimic din

ce vedea în jurul său ; se vedea cum tînjea spre lăcaşul fiarelor ori de cîte ori era condus în afara oraşului ; el trebuia bine legat, căci altfel. s-ar fi smuls din braţele conducătorului său şi ar fi fugit spre livezi, pe care le socotea drept pădure. Pînă a se obişnui cu fierturi, hrana lui era compusă din frunze de copaci, iarbă şi carne crudă. Aproape jumătate de an trecuse, pînă să poată mînca fierturi, după care sălbăticia lui se îmblînzea văzînd cu ochii.

Cîţi ani să fi avut, este greu de determinat. Eu l-am crezut de 23—25 ani. Cel puţin aşa arăta faptul că nu a mai crescut nimic în lungime şi nu a putut învăţa nici un fel de vorbire. După trei ani de cînd l-am văzut pentru prima oară, el a fost tot atît de tăcut ca şi înainte, deşi în altele s-a schimbat mult. Privirea şi chipul său, deşi arătau o făptură care nu dispune de raţiune, totuşi arătau mai blînd şi mai liniştit, iară umbletul i-a devenit mai uşor şi mai regulat. Mîncarea lui preferată acum ajunsese caşa şi îşi anunţa foamea printr-un mormăit de neînţeles ; totodată îşi anunţa şi bucuria că această dorinţă i-a fost satisfăcută, cu o veselie vizibilă în ochi ; pe atunci ştia să mănînce şi cu lingura. El s-a obişnuit să poarte haine şi cizme, dar nu s-a sinchisit de fel dacă erau zdrenţăroase. Cu timpul putea şi singur să nimerească acasă şi dacă cineva îi dădea în mînă o cofă goală, el se ducea la fîntînă şi o umplea, aducînd-o înapoi. Acesta a fost singurul serviciu pe care îl făcea în jurul stăpînului său. El ştia să meargă singur şi la casele la care cîteodată fusese ospătat.

Cu toate acestea, din multe fapte ale lui s-a văzut că el nu este cu totul nepotrivit pentru a urma şi imita faptele care se săvîrşesc în faţa lui ; totuşi, nu se poate spune că, în afară de acele fapte naturale care sînt foarte apropiate (legate) de mîncare, băutură, dormit, el ar mai fi învăţat şi altele, fără a le fi uitat din nou. La prînz şi seara pleca la acele case unde nădăjduia să primească cîte ceva de ale mîncării ; noaptea îşi pregătea singur culcuşul.

Utilizarea banilor i-a rămas necunoscută pînă în cele din urmă. Primea moneda totuşi, dar numai aşa cum fac şi copiii, pentru a se juca şi n-a manifestat nici o întristare dacă a pierdut-o. El era asemănător acelui copil la care talentele naturale încep a se dezvolta, doar că el nu făcuse nici un progres vizibil în ele şi rămăsese (pentru) totdeauna pe treapta de jos. El era asemănător copilului şi prin aceea că se holba la orice, ca pe urmă să-şi întoarcă privirea nepăsător mai departe, spre a căsca ochii la alt obiect. Ca şi copilul în faţa oglinzii el căuta imaginea după oglindă, dar negăsind-o, rămînea liniştit. Tot aşa asculta şi muzica. Se părea că ascultă delectat sunetele clavirului meu, dar speriat s-a retras, atunci cînd am vrut să-l forţez să scoată şi el vreun sunet (să apese pe vreo clapă).

Părăsind Braşovul în 1784, l-am lăsat în viaţă ; de atunci nu m-am mai interesat de el şi n-am mai aflat nimic despre el.

Finalul textului maghiar (traducere)

Brave Jean-Jaques Rousseau, nu pot înăbuşi în mine supărarea cauzată de visările tale, afirmînd că aceia sînt muritori fericiţi, care din sînul societăţii se retrag în păduri. De-ai fi putut privi acest nenorocit, ai fi putut vedea cu cît starea ta este mai fericită decît starea lui. Dacă este adevărat că posedarea raţiunii ne ridică peste dobitoace, atunci este adevărat şi aceea că raţiunea poate ajunge la perfecţiunea dorită numai în sînul unei societăţi ai cărei membri posedă pe de-a întregul raţiunea.

Ca cititorii acestei publicaţii lunare să mai poată lua cunoştinţă de alte exemple, mă voi strădui ca şi în piesele (numerele) viitoare să se mai insereze astfel de informaţii.

Finalul textului german (traducere)

Cum și în ce fel a ajuns acest nenorocit în pădure, dacă a fugit de tînăr de la părinții săi, sau i-a pierdut pe aceștia, ce vîrstă a avut pe atunci, asupra tuturor acestora, nimeni n-a știut să mă lămurească și cel mai puțin nenorocita creatură, care nu avea uzul organelor vorbirii și o dată cu această lipsă, a fost privat și de uzul tuturor facultăților sufletești.

La scriitorii vechi se întîmplă adesea să amintească despre asemenea oameni sălbatici ; totuși, rar găsești o descriere exactă. Printre cei mai noi îmi sînt cunoscute următoarele exemple : tînărul din Hessa, care a fost găsit în secolul al XIV-lea, despre care Continuator Anonymus al lui Lambertus Aschaffer burgensis dă știre, (apoi) tînărul care a fost găsit în veacul al XVI-lea în Bamberg. În același secol s-a găsit un asemenea tînăr la Combienne în Franța. În secolul trecut s-a găsit, de asemenea, un astfel de tînăr în Irlanda și alți doi asemănători în pădurile din Polonia. În 1718 s-a găsit o astfel de fată la Oberissel. Este cunoscut și tînărul din Hammeln, găsit în 1724. Fata găsită în fosta Champagne în 1731 a fost descrisă de Condamine, la fel ca și cea din Pirinei (descris) de la Roy, și apariția unui astfel de tînăr în 1774 în Pirinei, care însă, cu toată truda depusă, nu a putut fi prins. Pentru antropologi este interesant să combine aceste apariții diferite, pentru a putea abstrage din ele imaginea omului din afara societății. Prin acestea vrem să mulțumim cerului, care, prin starea societății, ne-a dăruit uzul vorbirii și (o dată cu aceasta) uzul facultăților sufletești, fără de care omul într-adevăr ar fi mai rău decît animalul cu instinctele sale.

Viena, noiembrie, 1794.
M. T. Fr.

Analiza comparativă a celor două versiuni ne confirmă ideea că avem de-a face cu două etape diferite ale aceleiași opere. Trebuie să stabilim încă de aici că versiunea germană nu impune numai printr-o sobrietate mai mare, ci prin aceea că reflectă o nouă și superioară viziune a problematicii sub acest aspect psihologic. Autorul, introducînd drept element explicativ al deficiențelor inexistența limbajului și acordînd acestei probleme o poziție mai centrală, schimbă cu mult aspectul și sensul lucrării.

Dar maturizarea concepției autorului, așa cum rezultă din studiul versiunii germane, se vădește și de acolo că el renunță la prea emfaticul preambul și că de data aceasta indică și o bibliografie mai detaliată. Toate acestea arată că, între cele două redactări, Fronius s-a ocupat intens de problema tratată în „Descriere".

Introducerea (care apare numai în versiunea maghiară) are două părți distincte : un preambul de ordin general-filozofic și o descriere literară a modului descoperirii omului sălbatic.

Din preambul, care conține justificarea lucrării, trebuie să reținem că Fronius a înțeles necesitatea de a aborda multilateral problema oamenilor sălbatici și că ne dă ocazia să simțim adevărata valoare a vieții sociale.

Descrierea propriu-zisă a sălbaticului (prezentă în ambele versiuni) se începe cu aspectele macroscopice ale acestuia. Minuțiozitatea și sistemul în care este conceput portretul somatic nu trădează un autor cu o pregătire umanistică, ci mai degrabă sugerează un naturalist versat, după cum se remarcă din observațiile făcute asupra facies-ului, atît în momentul primului contact cu sălbaticul (1781), cît și în momentul revederii lui (1784).

Remarcabile ni se par și modul în care Fronius descrie aspectele motorii ale sălbaticului — postura, umbletul etc. — precum și rigurozitatea cu care urmărește evoluția lor în etapele ulterioare.

Este, de asemenea, de apreciat felul în care Fronius trece în revistă diferitele procese psihice observabile la sălbaticul din Brașov. Începînd cu aspectele senzoriale, trecînd prin cele intelectuale și sfîrșind cu procesele afective (inferioare și superioare), Fronius face o conștiincioasă inventariere a proceselor existente, stabilind totodată și nivelul lor. Departe însă de a se mulțumi numai cu date observative, Fronius își supune subiectul și la diferite probe: de sensibilitate algezică (înțepare cu acul), probe de sensibilitate auditivă (sunetul tobei și al pianului), probe de sensibilitate tactilă (proba cu sabia, descrisă mai exact în versiunea germană, care totodată este o probă de emotivitate), apoi probă de atitudine (încercarea de a-l pune în fața oglinzii) etc. De asemenea, el caută să depisteze și sistemul de reacții „sociale" ale sălbaticului, făcînd observații asupra modului în care se comportă singur, față de cunoscuți și față de necunoscuți.

Surprinzător de exactă este constatarea după care sălbaticul este „cu totul nepotrivit pentru a urma și imita faptele care se săvîrșesc în fața lui și totuși nu se poate spune că în afară de acele fapte naturale care sînt foarte apropiate *(legate)* de mîncare, băutură, ar mai fi învățat și altele, fără a le fi uitat din nou". În textul german, la locul corespunzător, Fronius vorbește chiar de instinctul imitației. Deci, la sălbaticul nostru s-au putut elabora răspunsuri, care au fost foarte bine întărite biologic, iar în rest, el dovedește o mare lipsă de plasticitate. (Nici faptul că a învățat să mănînce cu lingura, sau că a învățat să aducă apă de la fîntînă, sau — conform unui post scriptum adăugat de doctorul Barbenius — că a învățat mai tîrziu să toarcă cu multă îndemînare, nu reprezintă altceva decît condiționări simple cu puternice întăriri biologice-alimentare).

Concluziile lui Fronius — după care sălbaticul „era asemănător acelui copil la care talentele naturale încep a se dezvolta, doar că el nu făcuse nici un progres în ele și rămăsese *(pentru)* totdeauna pe treapta de jos" — ne surprind prin finețea lor, prin intuirea noțiunii de stagnare pe care o folosim azi atît de curent în psihologie și în psihiatrie. În continuare, este limpede pentru noi că, prin cele spuse, Fronius dovedește că are o noțiune clară (deși incompletă) asupra evoluției psihice, pe care o vede stadială, dacă sîntem dispuși să valorificăm expresia (existentă în ambele versiuni) „pe treapta de jos" dincolo de valoarea ei metaforică.

De altfel, nu putem trece pe lîngă faptul că Fronius nici aici și nici în altă parte nu se grăbește să tragă concluzii asupra stării sălbaticului și nu face diagnoze care ar depăși competența lui științifică. Această prudență științifică a lui Fronius mărește considerabil valoarea lucrării sale.

Trebuie să ne oprim puțin și asupra acelor aspecte pe care le oferă comparația celor două texte. Ne referim aici îndeosebi la partea de tratare a „Descrierii". Mai întîi de toate, trebuie să stabilim că textul german nu numai că este superior din punct de vedere al exactității și al terminologiei, dar conține și unele adaosuri, o parte din ele de ordin explicativ, iar o parte relevînd o concepție mai avansată a lui Fronius în unele probleme de psihologie.

Astfel, Fronius precizează că sălbaticul era o ființă de sex masculin (amănunt care în textul maghiar a fost doar implicat), apoi dă indicații cu privire la lungimea degetelor lui de la picioare, apoi pomenește explicit de instabilitatea atenției sălbaticului, ceea ce în versiunea maghiară era doar sugerat. In mod deosebit ne atrage atenția următorul pasaj (adăugat și el) : „La el nu s-a putut observa nici o tendință *(Neigung)* spre obiectele care-i cădeau sub simțiri, ceea ce se manifestă și la popoarele cele mai sălbatice și chiar și la copiii cei mai mici. Pe cînd îl văzusem pentru prima oară, el nu se străduia de loc spre vreo proprietate".

Considerăm că acest pasaj conține două elemente esențiale : în primul rînd, Fronius nu se mulțumește să-l compare pe sălbaticul din Brașov cu nebunii, copiii sau cu alți sălbatici, așa cum se făcuse în versiunea maghiară, ci face comparație cu popoarele primitive, fapt care este un semn evident al existenței unei noi influențe a enciclopediștilor ; în al doilea rînd, această influență se evidențiază în special în constatarea atitudinii sălbaticului față de proprietate. Credem că sublinierea : „pe cînd îl văzusem pentru prima dată" nu este o simplă constatare, ci accentuează ideea — tot de proveniență enciclopedistă — că omul în „stare naturală" nu se sinchisește de nici un fel de proprietate [11].

Dacă apropiem acum această afirmație a lui Fronius de observația lui (prezentă și în versiunea maghiară) că sălbaticul nu numai că nu era sensibil față de bani [12], dar că nu manifesta nici un efect negativ la pierderea banilor, atunci avem în față crezul social al lui Fronius, care merge exact pe linia iluminismului și încă a laturii sale celei mai progresiste.

Credem a nu fi prea departe de adevăr, dacă susținem că aici este ideea principală a acestei lucrări și că aici trebuie să căutăm și explicația străduinței lui pentru a populariza cît mai mult „Descrierea". Cu toată măiestria psihologică pe care Fronius o învestește în adîncirea diferitelor elemente ale „Descrierii", în fond, sălbaticul, cu toată existența lui reală și incontestabilă, devine în mîinile autorului un prilej pentru a afirma ideea unui „instinct natural" al proprietății.

Pentru această ipoteză pledează nu numai finalul din versiunea maghiară, în care Fronius îl combate vehement și expres pe Rousseau, dar cu deosebire faptul că Fronius înțelege ca peste patru ani să suprime pur și simplu pasajul referitor la Rousseau. Ar fi greșit să credem că Fronius ar fi bătut în retragere. In realitate el a renunțat doar formal la poziția explicită, prin întărirea celei implicite, adăugînd pasajele la care ne-am referit. Înțelegem această schimbare tactică în lumina evenimentelor din 1789, a celor din 1790 (moartea lui Iosif al II-lea și sfîrșitul „absolutis-

[11] „In perioada „stării naturale", cînd toți oamenii erau egali, nu exista proprietate privată..." . Cf. Istoria filozofiei, vol. I, Ed. Științifică, București, 1953, p. 497, p. 500 etc. (Asupra filozofiei iluminiștilor și a materialiștilor francezi din secolul al XVIII-lea); reținem aici că Fronius, deși puternic influențat de Rousseau, nu-l acceptă în întregime, ci — precum reiese din finalul textului maghiar — îi combate exagerările cu multă vehemență.

[12] Este o idee asupra căreia în mod special a insistat mult Helvétius. Cf. Materialiștii francezi în veacul al XVIII-lea, Edit. de stat pentru literatură științifică, București, 1954, p. 29 (în traducere).

mului luminat") [13], dar mai cu seamă după evenimentele din 1793 (exterminarea fostei familii regale franceze înrudite cu Habsburgii), cînd exprimarea fără echivoc a poziției sale ar fi constituit un act de frondă cît se poate de periculos.

Cu toată prescurtarea ultimului pasaj și cu toată suprimarea discuției cu Rousseau, Fronius, deși mai precaut în această problemă, rămîne pe pozițiile enciclopediștilor celor mai radicali.

Ceea ce este cu totul nou, din punct de vedere psihologic și pedagogic, în versiunea germană a „Descrierii" — deci marchează un stadiu superior în evoluția ideilor lui Fronius — este recunoașterea rolului pe care îl are limbajul în evoluția psihică a omului (îndeosebi în cea intelectuală, pe care o consideră primordială), dar și reglarea posibilității de adaptare mai nuanțată în condițiile mediului social. Încă în versiunea maghiară Fronius „inventariase" inexistența limbajului la sălbatic, arătînd că acesta nu înțelege nici semne, nici cele mai elementare gesturi. Incapacitatea sălbaticului de a-și însuși măcar rudimente de limbaj în cursul mai multor ani reprezintă pentru Fronius un indiciu pentru stabilirea vîrstei lui aproximative.

În versiunea germană însă, Fronius adîncește problema limbajului. Mai întîi, el arată că sălbaticul nu a învățat să vorbească, deoarece probabil „organele vorbirii și-au pierdut orice ușurință" *(Geläufigkeit)*. Mai departe, cînd amintește că sălbaticul — în comparație cu copilul — nu este în stare să mai facă progrese (intelectuale), Fronius adaugă: „căci el nu mai era capabil de vorbire". În partea finală unde afirmă că sălbaticul „neavînd uzul vorbirii și o dată cu această lipsă el este privat și de uzul tuturor forțelor *(facultăților)* sale sufletești", Fronius inserează un fel de mulțumire adresată cerului, pentru că a dat omului uzul vorbirii prin intermediul societății și că astfel el a devenit capabil de o viață sufletească.

Cercetînd acum limitele concepției lui Fronius, putem constata că ele — atît cît rezultă din „Descriere" — sînt în fond limite ale epocii. I se poate reproșa lui Fronius și o notă de inconsecvență manifestată (în ambele versiuni) în constatarea că sălbaticul s-a „îmblînzit" dintr-o dată, în momentul cînd a trecut la un nou regim alimentar. Neglijînd aici — și aproape ignorînd — rolul chiar și al unei socializări cu totul rudimentare, Fronius este inconsecvent față de propriile idei demonstrate cu măiestrie în alte părți ale „Descrierii".

În privința supoziției existenței unor „talente naturale", ori a unor elemente instinctualiste, ce se manifestă cu precădere în versiunea germană, ele aparțin epocii și surselor din care Fronius și-a cîștigat cunoștințele psihologice. Acest lucru se referă atît la „instinctul imitației", cît și la „impulsul impetuos" de care dă dovadă sălbaticul, vrînd să se reîntoarcă în mediul anterior. Atît aceste elemente, cît și altele de același fel, sînt idei care circulau în zilele lui Fronius și care fac parte din patrimoniul acelor „adevăruri" pe care cei mai mulți autori ai epocii le acceptă fără vreo poziție critică.

[13] Din istoria Transilvaniei, p. 201.

Dar nu trebuie să trecem cu vederea faptul că problema majoră — sub aspect psihologic — pe care o pune Fronius în „Descriere" nu și-a pierdut nici astăzi actualitatea. Cazuri similare, studiate la nivelul științei actuale, pot servi drept argumente deosebit de puternice în susținerea cunoscutei teze despre așa-numita sensibilitate a diferitelor perioade ale dezvoltării copiilor față de posibilitatea formării intense și rapide a anumitor proprietăți psihice și a capacităților. Fronius intuiește doar parțial problema, el crede că sălbaticul lui n-a învățat să vorbească deoarece a pierdut „ușurința organelor vocale". În realitate, însă, această nenorocită ființă a pierdut rînd pe rînd toate etapele în care influența socială stimulativă a activității corticale ar fi putut-o umaniza și deci socializa. Stagnarea aceasta a evoluției activității corticale este cauza primă care duce după sine tot tabloul complex de deficiențe majore și care dă un fals aspect de oligofrenie sălbaticului nostru.

Considerăm că importanța „Descrierii" constă în răspîndirea pe teritoriul țării noastre (exemplarele din Quartalschrift pătrunseseră și în Țările Românești) a ideilor raționaliste și iluministe, într-o etapă cînd aceste idei reprezentau progresul și pozițiile avansate în lupta împotriva ideologiei feudale care era susținută de clasele dominante.

„Descrierea" — privită prin această prismă — ne apare foarte valoroasă, cu toate că i-am putea reproșa unele lacune chiar și în raport cu acele cunoștințe pe care Fronius cu siguranță le-a posedat (de pildă, în prezentarea portretului fizic, nu ni se spune nimic despre dentiția sălbaticului, iar în descrierea evoluției ulterioare Fronius nu ne amintește dacă sălbaticul și-a putut forma vreo deprindere igienică, ori dacă a reușit să confecționeze vreo unealtă primitivă etc.).

Totuși, „Descrierea" nu pierde din valoare prin ceea ce nu a dat sau nu a putut da. Fără putință de tăgadă, elementele pozitive precumpănesc în ea și ele confirmă cu tărie pozițiile progresiste. Este regretabil doar faptul că nu știm nimic despre planurile lui Fronius de a mai publica și alte „astfel de informații", pe care le-a anunțat în finalul versiunii maghiare.

Dar chiar dacă „Descrierea" a rămas singura lucrare de interes pedagogic și psihologic a lui Fronius, ea este o vie mărturie a faptului că ideile avansate ale epocii pătrunseseră pe atunci și la noi. De aceea, putem aprecia pe drept cuvînt „Descrierea" ca o parte valoroasă a moștenirii noastre progresiste, provenită din rezultatele gîndirii avansate din Transilvania.

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ ПО ПОВОДУ РАБОТЫ М. Т. ФРОНИУСА „ОПИСАНИЕ БРАШОВСКОГО ДИКОГО ЧЕЛОВЕКА"

(Резюме)

Автор проводит анализ работы трансильванского ученого М. Т. Фрониуса (1761—1812), опубликованной на венгерском (1790) и немецком (1794) языках, где находится подробное описание человека, найденного в диком состоянии в 1781-ом году вблизи Брашова.

Историческое значение работы Фрониуса состоит в том, что она явилась в свет на два десятилетия раньше работы Жана Итара „Дикий человек из Авейрона" (1810), обычно цитированной как первой в литературе по специальности.

Сравнительный анализ венгерского и немецкого текстов Фрониуса позволяет оценить уровень теоретических знаний в области педагогики и психологии в конце XVIII-го века в Трансильвании, а также познакомить читателя с доминирующими психопедагогическими идеями Запада, проникшими в нашу страну; наконец, вышеуказанная работа отражает передовую позицию автора не только в области педагогики и психологии, но и в области философии.

CONSIDÉRATIONS SUR L'OUVRAGE „LA DESCRIPTION DE L'HOMME SAUVAGE DE BRAŞOV" DE M. T. FRONIUS

(Résumé)

L'étude se rapporte à un ouvrage de l'intellectuel transylvain M. T. Fronius (1761—1812), publié en deux versions (en 1790 en hongrois et en 1794 en allemand) et où se trouve une description détaillée, faite avec beaucoup de compétence, d'un homme à l'état sauvage, découvert en 1791 aux alentours de la ville de Braşov.

L'importance historique du travail de Fronius consiste en ce qu'il précède de plus de deux décennies celui de Jean Itard sur „Le sauvage d'Aveyron" (1810) et qui est cité, d'habitude, dans la littérature de spécialité, comme étant le premier dans ce genre.

L'analyse comparative des deux versions de l'ouvrage de Fronius permet, en premier lieu, d'apprécier le niveau des connaissances théoriques en matière de pédagogie et de psychologie, à la fin du XVIII-e siècle, en Transylvanie. L'ouvrage fait ensuite connaître les principales idées psycho-pédagogiques de l'Occident qui avaient pénétré dans notre pays et, en fin de compte, il reflète la position progressiste de son auteur non seulement dans le domaine de la pédagogie et de la psychologie, mais aussi dans le domaine de la philosophie.

A FEW REMARKS ON THE WORK "DESCRIPTION OF THE PRIMITIVE MAN OF BRAŞOV" BY M. T. FRONIUS

(Abstract)

This is a study of a work by the Transylvanian scholar M. T. Fronius (1761—1812) published in Hungarian in 1790 and in German in 1794, and containing a detailed description of a primitive man found about 1781 near Braşov, i. e. two decades earlier than the "Savage man of Aveyron" by Jean Itard (1810) which is wrongly considered the first work of its kind in world literature.

The two versions of Fronius' work introduce the general reader into the educational and psychological ideas of the late 18th century in Transylvania and in the West, and show the advanced views held by Fronius on education, psyshology and philosophy.

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

PLANIFICAREA MUNCII EDUCATIVE

Realitatea din şcolile noastre confirmă că progresele obţinute în domeniul muncii educative se datoresc preocupării susţinute a cadrelor didactice de a-şi îmbunătăţi munca lor. În această privinţă sînt deosebit de folositoare studierea şi popularizarea experienţei pozitive.

Opiniile exprimate în paginile Revistei de pedagogie în legătură cu diferite aspecte ale muncii educative contribuie la clarificarea mai multor probleme puse în discuţie. În rîndurile de faţă, în funcţie de cele observate de noi, ne vom referi pe alocuri şi la probleme discutate de revistă.

Este lucru ştiut că în ansamblul muncii dirigintelui un loc central îl ocupă orele de dirigenţie, legate de celelalte activităţi desfăşurate de diriginte împreună cu profesorii clasei, cu elevii, cu organizaţia de pionieri şi U.T.M., cu părinţii.

Din experienţa proprie în ce priveşte desfăşurarea muncii educative, am observat că o primă condiţie a succesului activităţii educative o constituie buna planificare a muncii. Am urmărit această problemă la Şcoala medie „Vasile Alecsandri", la Şcoala generală de 8 ani nr. 8 din oraşul Bacău şi la unele şcoli din regiune (şcoala generală de 8 ani din comuna Tazlău şi Şcoala generală de 8 ani din Humuleşti, raionul Tg. Neamţ). Cele constatate au demonstrat că planificarea temelor pentru orele de dirigenţie îşi poate atinge scopul numai dacă se leagă inseparabil de diferite sarcini din planul de muncă trimestrial.

Din acest considerent, ne vom referi mai întîi la primul factor de răspundere în organizarea şi desfăşurarea muncii educative din şcoală — conducerea şcolii — şi apoi pe cale inversă vom ajunge la planul muncii educative a dirigintelui şi la planificarea temelor pentru ora de dirigenţie.

Pentru a desfăşura o muncă eficientă şi de perspectivă, diriginţii trebuie să fie îndrumaţi de director.

În orientarea diriginţilor şi a celorlalţi factori educativi o mare importanţă are planul muncii educative a şcolii pentru noul an şcolar. Obiectivele muncii educative prezentate înainte de începerea noului an şcolar izvorăsc din analiza situaţiei concrete din şcoală şi sînt determinate de sarcinile generale ale şcolii, de necesitatea formării profilului moral al absolventului şcolii de cultură generală.

Obiectivele muncii educative stabilite în planul de muncă al unei şcoli generale de 8 ani sînt de obicei următoarele: cultivarea la elevi a interesului pentru munca de învăţătură, pentru cultură, ştiinţă şi artă; dezvoltarea priceperii de a învăţa sistematic şi de a-şi pregăti în mod independent lecţiile şi temele; formarea la elevi a concepţiei materialist-dialectice despre lume şi viaţă; educarea la elevi a atitudinii comuniste faţă de muncă;

cultivarea dorinței de a munci cît mai bine în școală și apoi în societate; orientarea elevilor spre diferite profesiuni; educarea elevilor în spiritul disciplinei conștiente; educarea elevilor în spiritul relațiilor tovărășești și prietenești în cadrul colectivului; educarea elevilor în spiritul dragostei față de patrie și al internaționalismului proletar; educarea ideologică și politică a elevilor; trezirea la elevi a gustului pentru frumosul din natură, din viața socială, din domeniul artelor; înțelegerea frumuseții comportării civilizate în viața de toate zilele; cultivarea la elevi a trăsăturilor pozitive de caracter, în vederea formării profilului moral specific cetățenilor societății socialiste și comuniste.

Planificarea unor obiective ale muncii educative din școală constituie un ghid pentru organizarea unei activități educative complexe. Planul muncii educative conturează obiectivele mari, sarcinile generale, lăsînd posibilitatea accentuării unora sau altora dintre obiective și alegerii mijloacelor concrete de realizare a lor la inițiativa dirigintelui sau a învățătorului. Planul activității educative pe școală asigură unitatea de acțiune în munca educativă și dă perspectivă planurilor trimestriale pe clase. Prin mijlocirea lui se realizează unitatea de vederi și acțiuni între cadrele didactice, organizațiile de tineret și comitetele de părinți.

Cerințele unice stabilite pe școală au în vedere, pe de o parte, atitudinea elevilor față de activitățile școlare, iar pe de altă parte, frontul comun al educatorilor (profesori, organizații de tineret, părinți) față de conduita elevilor; ele contribuie la îmbunătățirea diferitelor aspecte ale muncii educative în școală.

Pentru a realiza unitatea de acțiune în munca educativă, directorul școlii colaborează cu organizația de pionieri, de U.T.M. și cu comitetul de părinți pe școală. Organizația de pionieri din școală își desfășoară activitatea politică și educativă prin metode specifice.

Planul muncii educative în care se înscriu și activitățile cultural-artistice ale școlii se realizează prin colaborarea directorului cu conducerea unității de pionieri și cu comitetul U.T.M. Planul de activități cultural-artistice ale clasei se realizează prin colaborarea dirigintelui cu profesorii clasei, cu conducerea detașamentului de pionieri sau cu comitetul U.T.M. În felul acesta sînt antrenați în rezolvarea problemelor educative instructorii de pionieri, comitetul U.T.M., președinții de unitate, de detașament sau de grupe.

Directorul școlii cere cadrelor didactice să cunoască și să participe activ la organizarea și la desfășurarea diferitelor activități pionierești sau a celor inițiate de organizația U.T.M. (seratele literare sau științifice și altele), fiind cointeresați în realizarea obiectivelor muncii educative din școală.

Pe de altă parte, la adunările pe școală cu părinții, directorul școlii, în scopul asigurării unității de influențe, prezintă obiectivele muncii educative, sugerînd și mijloacele de realizare a acestora în familie. Comitetul de părinți ales la începutul anului, alcătuind planul de muncă, are în vedere obiectivele muncii educative a școlii și stabilește măsuri concrete de realizare a lor. Același procedeu se folosește și de către comitetele de părinți la nivelul claselor. La acestea se adaugă și mijloacele folosite de școală pentru intensificarea propagandei pedagogice în rîndul părinților, prin lectoratele cu părinții, convorbirile individuale cu părinții unor elevi cu rezultate slabe la disciplină.

Pentru înfăptuirea sarcinilor educative stabilite în cadrul consiliului pedagogic, directorul — care conduce nemijlocit activitatea comisiei metodice a diriginților — stabilește împreună cu membrii comi-

siei măsuri concrete pentru fiecare etapă a anului școlar, în concordanță cu prevederile noului Regulament al școlilor de cultură generală. Comisia metodică a diriginților se preocupă de perfecționarea pedagogică a diriginților, prin discutarea materialelor de specialitate apărute, de găsirea metodelor și activităților celor mai indicate pentru atingerea obiectivelor propuse. În anul școlar trecut, într-una din comisii s-au dezbătut consecințele negative ale folosirii excesive a mijloacelor verbale de influențare rupte de activitățile practice, de vizitele în producție, de excursii, de vizionări de spectacole în comun, care emoționează și conving în mod nemijlocit pe elevii noștri. Cu acest prilej au fost arătate activitățile extrașcolare folosite de alți diriginți pentru atingerea scopului propus și s-a hotărît să fie folosită în mai mare măsură metoda exemplului convingător din mediul muncitoresc în care trăiesc majoritatea elevilor școlii. În acest scop au fost organizate două ore de dirigenție deschise succesive: „Munca părinților noștri" și „Nevoia tuturor oamenilor de a munci". Ambele au fost ținute la o clasă a VI-a și prin ele s-a urmărit educarea elevilor în spiritul atitudinii comuniste față de muncă. Orele au fost urmate de o vizită în fabrică, în cadrul căreia au avut loc convorbiri cu muncitori fruntași, părinți ai elevilor.

Directorul școlii, îndrumînd munca metodică a comisiei diriginților la care participă și instructorii superiori de pionieri și secretarul organizației U.T.M. din școală, analizează trimestrial cum se realizează unitatea influențelor educative la nivelul claselor. În aceste ședințe se hotărăște care anume activități educative vor fi realizate de către organizația de pionieri sau U.T.M. și care de către diriginți, pentru a se evita paralelismul în muncă. În planificarea muncii educative pe clase majoritatea diriginților își axează activitățile pe realitatea contemporană, pe problemele desăvîrșirii construirii socialismului în patria noastră.

În documentele diriginților am întîlnit mai multe variante de planificare a muncii, dar toate avînd, într-o formulare sau alta, următoarele obiective: studierea particularităților individuale ale elevilor; organizarea și educarea colectivului de elevi în colaborare cu organizația de U.T.M. sau de pionieri; educația ideologică și politică a elevilor; mobilizarea pentru ridicarea continuă a nivelului la învățătură și întărirea disciplinei elevilor; organizarea și conducerea muncii în afară de clasă; colaborarea cu familia.

O variantă mai completă de planificare a muncii dirigintelui pe un trimestru cuprinde: o scurtă caracterizare a clasei; sarcinile de perspectivă pentru întregul an școlar; măsurile folosite pentru realizarea obiectivelor (acțiuni pentru îmbunătățirea frecvenței elevilor, acțiuni pentru ridicarea nivelului de cunoștințe al elevilor și lărgirea orizontului lor cultural, acțiuni în vederea educației moral-politice, acțiuni cultural-artistice și sportive cu elevii, colaborarea cu grupa U.T.M. sau detașamentul de pionieri, acțiuni cu părinții elevilor).

O a treia variantă mai operativă și mai concretă cuprinde: analiza situației clasei pe perioada precedentă și obiectivele principale de urmărit în întregul an școlar, precum și cele de urmărit pe trimestrul respectiv. Planificarea cuprinde următoarele rubrici: obiectivul, mijloacele de realizare (prin orele de dirigenție și alte activități legate de acestea), scopul orei de dirigenție, factorii educativi cu care se colaborează, date și observații.

Prevăzînd și celelalte activități care contribuie la realizarea scopului fiecărei ore de dirigenție, dirigintele înfăptuiește în mod permanent o legătură strînsă între activitățile educative planificate.

Preconizînd din vreme în planificarea trimestrială toate măsurile care concură la realizarea obiectivului principal și a scopului orei de dirigenție, dirigintele nu se mai folosește și de un plan de muncă săptămînal.

In unele școli se mai întîlnesc cazuri cînd în comisia diriginților se stabilesc teme unice pentru toate clasele sau pentru clase paralele. Alteori, unii diriginți fixează fără nici un criteriu un număr de teme egal cu numărul săptămînilor din trimestru. Se mai întîlnesc și diriginți care copiază de la colegi diferite teme, fără nici o legătură între ele. Aceste practici, ignorînd realitățile clasei și sarcinile complexe ale educației comuniste a tinerei generații, nu pot duce la rezultatele scontate în munca diriginților.

Pentru evitarea unor greșeli de tipul celor de mai sus în alegerea tematicii orelor de dirigenție, de un real folos în munca diriginților este lucrarea „Probleme ale muncii dirigintelui" (Editura didactică și pedagogică, 1964). Din cele observate de noi, considerăm că este necesar să se respecte în primul rînd criteriile: asigurarea interesului elevilor pentru temele prezentate, continuitatea și varietatea temelor legate de obiective precise. In legătură cu criteriul realizării scopului și a sarcinilor educației comuniste menționăm că i se dă contur încă din planul muncii educative pe școală despre care am discutat mai sus.

Dirigintele trebuie să pornească de la analiza temeinică a realităților clasei, să colaboreze cu ceilalți factori educativi și să folosească toată gama de activități de care dispune. Pe lîngă ora de dirigenție, în care să pună accent pe convorbirea individuală, să inițieze activități de grup, ca serbările, excursiile și altele. Așa, de pildă, dirigintele unei clase a VI-a, constatînd că elevii săi nu știu să învețe, și-a fixat în planul tematic subiecte legate de formarea deprinderilor corecte de pregătire a lecțiilor și temelor, pe care le-a urmărit și prin vizite la domiciliul elevilor. Dirigintele unei clase a VII-a, care prevăzuse în planul de muncă din anul precedent îmbunătățirea disciplinei, văzînd că acest obiectiv nu a fost realizat, și-a propus reluarea și realizarea lui prin mijloace variate, în noul an școlar.

Diriginții fruntași cunosc bine viața și preocupările elevilor, problemele colectivului de elevi, fapt care îi ajută în dezvoltarea cu succes a sarcinilor educative în clasele lor. Astfel, unii diriginți de la Școala medie „V. Alecsandri" din Bacău, înainte de definitivarea temelor, consultă și pe elevi în legătură cu subiectele ce ar dori ei să se discute în clasele a X-a și a XI-a. Am observat că elevii nu doresc reluarea și discutarea unor teme cunoscute din anii anteriori, ci teme legate de conduita morală, de alegerea viitoarei profesiuni etc.

Pentru a răspunde intereselor elevilor în ce privește orientarea lor profesională, diriginții claselor a XI-a, împreună cu organizația U.T.M. din școală, au organizat o întîlnire cu diferiți reprezentanți ai oamenilor muncii — un muncitor, un inginer, un profesor, un arheolog, un actor — care le-au vorbit despre profesiunea lor și despre satisfacțiile pe care le au în muncă atunci cînd o îndeplinesc cu pasiune și pricepere. In cadrul discuțiilor din ora de dirigenție următoare, elevii clasei a XI-a au dovedit că au înțeles ce este esențial în alegerea și în practicarea unei profesiuni.

Am cunoscut și cazuri în care unii diriginți nu reușeau să obțină efectele dorite. Astfel, dirigintele de la clasa a VII-a trata în trei ani la rînd, în același fel, tema „Realizări din regiunea noastră", motiv pentru care nu mai trezea interes în rîndurile elevilor. Acest fapt

ne dovedește necesitatea folosirii unei game variate de forme și de acțiuni educative.

Un alt criteriu de care este nevoie să se țină seama în stabilirea tematicii orelor de dirigenție îl constituie continuitatea și varietatea temelor legate de obiective precise. Planul de muncă al dirigintelui din noul an școlar nu poate fi rupt de cel din anul precedent, ci îl continuă pe primul. De aceea, chiar în cazul plecării unui diriginte din școală, caietul dirigintelui cu planurile de muncă folosite este predat noului diriginte, pentru a fi continuat, pentru a ști ce s-a făcut și ce urmează să se facă.

In vederea realizării unui obiectiv mai general, ca, de pildă, formarea deprinderii de muncă independentă, diriginta unei clase a IX-a de la Școala medie „V. Alecsandri" a fixat mai multe teme succesive. Astfel, a început din clasa a VIII-a cu temele: Cum să ne pregătim lecțiile și temele?, Cum să citim o carte etc., iar în clasa a IX-a a continuat, la un nivel superior, cu temele: Rolul lecturii particulare în îmbogățirea cunoștințelor, Cum poți deveni om cult? și altele. Aceste teme au urmărit să trezească interesul acelor elevi care manifestau indiferență pentru munca independentă de însușire a bunurilor culturii.

Diriginta a folosit, în afara orelor de dirigenție, și alte mijloace educative adecvate: vizita la o fabrică de hîrtie, la o tipografie și la biblioteca regională, unde elevii au aflat date interesante despre activitățile complexe depuse de oamenii muncii din toate aceste sectoare de activitate, pentru a pune la dispoziția cititorilor diferite categorii de tipărituri.

In alte cazuri, reluarea unor anumite teme, ca: „Prietenia și tovărășia", „Despre politețe" etc. se impune ca o necesitate obiectivă; este necesar, însă, ca ele să fie tratate la un nivel superior, corespunzător cu gradul de dezvoltare a clasei. In acest fel se realizează în practica diriginților principiul concentric.

Munca practică de zi cu zi ne-a convins că e bine ca fiecare diriginte să stabilească numărul și tipurile de ore (cu conținut moral, de organizare a clasei, sau de analiză a muncii) în funcție de realitățile clasei, de obiectivele principale urmărite, de sarcinile educării multilaterale a personalității elevului. Opinăm pentru clasificarea tipurilor de ore de dirigenție după scop și conținut, așa cum este prezentată în lucrarea „Munca dirigintelui", proiect experimental (1961).

Este adevărat că orelor de educație morală trebuie să li se acorde o importanță mai mare decît celorlalte tipuri de ore. Se observă însă la unii diriginți de la clasele mici o reținere față de acest fel de ore, susținînd că nu au la îndemînă materiale alese pe probleme ale eticii socialiste, care să completeze „Culegerea de texte" apărută.

Deosebit de importante sînt și orele cu conținut cultural-științific, care contribuie la dezvoltarea interesului elevilor pentru știință și cultură în general; de asemenea, orele cu caracter festiv, care contribuie la întărirea convingerilor politico-morale.

Considerăm că este indicat ca în planul de muncă al școlii să se prevadă ce aniversări sau comemorări vor avea loc în cadru festiv pe școală sau pe grupe de clase, pentru a se evita repetarea lor în planurile tematice ale diriginților.

Alături de celelalte activități vii și atrăgătoare, orele de dirigenție orientate în mod creator, în cadrul cărora se îmbină exigența și tactul, conduc fără îndoială la realizarea în bune condiții a obiectivelor muncii educative.

Prof. MIHAI LUPUȘORU

RESPECTAREA PRINCIPIILOR DIDACTICE ÎN PREDAREA ÎNDELETNICIRILOR PRACTICE LA ELEVI

În predarea lucrului manual, activitatea noastră la clasă poate ajunge la rezultate încununate de succes numai cu condiția ca metodele și formele de organizare a predării și însușirii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de lucru să se facă ținînd seama și aplicîndu-se în mod just principiile didacticii generale.

Respectarea și aplicarea consecventă a principiilor didactice în predarea lecțiilor pot asigura realizarea scopurilor pe care și le propune predarea lucrului manual în ansamblul sarcinilor urmărite de educația comunistă.

În cele ce urmează, vom arăta care sînt formele și posibilitățile de realizare a principiilor didactice în predarea îndeletnicirilor practice la elevii claselor I—IV, fără a avea, firește, pretenția de a trata exhaustiv subiectul ales.

1. Principiul legăturii teoriei cu practica

Principiul legării teoriei cu practica decurge din rolul pe care-l are școala în educarea și în pregătirea tinerei generații la nivelul cerințelor actuale, rol ce a impus perfecționarea continuă a sistemului de învățămînt și educație.

Cerința obiectivă a formării cadrelor capabile să stăpînească și să aplice noile cuceriri ale științei și tehnicii a determinat pregătirea tineretului pentru viață, pentru activitatea practică. Astfel, la baza organizării și dezvoltării școlii noastre a fost pus principiul îmbinării învățămîntului cu munca productivă, cale sigură, verificată de practică, pentru educarea multilaterală a tineretului.

„Principiul legării teoriei cu practica exprimă necesitatea de a-i face pe elevi să înțeleagă importanța cunoștințelor teoretice în viață și totodată de a-i învăța să aplice cunoștințele asimilate în rezolvarea problemelor cu caracter teoretic și practic" [1].

Înainte însă de a ajunge la o formă dezvoltată de îmbinare a învățămîntului cu munca trebuie folosite formele mai elementare.

Aplicarea principiului legării teoriei cu practica în predarea îndeletnicirilor practice o întîlnim în cadrul activităților practice efectuate la acest obiect, cînd determinăm elevii noștri să lege cele mai simple procedee de muncă cu diferite cunoștințe însușite la celelalte obiecte de învățămînt. Spunem în acest caz că, de foarte multe ori, baza teoretică a activității de lucru manual o constituie tocmai cunoștințele teoretice însușite la celelalte obiecte de învățămînt. De exemplu, la clasa I, decuparea diferitelor desene cu forme simple: fructe, animale, figuri geometrice, flori și aplicarea lor pe carton am făcut-o pornind cu elevii de la lecțiile de citire cu conținut practic, de la lecțiile de aritmetică, adică de la cunoștințele însușite de către elevi la aceste lecții. În modelarea unor obiecte cu formă simplă (din argilă-lut sau plastilină), a unor legume și fructe, ei se ajută tocmai de cunoștințele pe care le au despre forme, culoarea, mărimea acestora, cunoștințe însușite în cadrul lecțiilor de citire, al excursiilor în natură etc.

În clasa a II-a, linierea și tăierea cartonului, confecționarea metrului de hîrtie, a cadranului de ceas — în cadrul lucrărilor din hîrtie și carton — au impus aplicarea cunoștințelor și principiilor în-

[1] M.I.C., „Univ. C. I. Parhon", Catedra de pedagogie: Curs de pedagogie generală, p. 111, E.S.D.P., București, 1961.

suşite de către elevi la orele de aritmetică şi desen. De asemenea, pentru modelarea din argilă (lut) sau plastilină, pe baza observaţiei, a legumelor, fructelor, animalelor şi păsărilor, de pildă, a fost necesar să se facă apel la cunoştinţele însuşite de elevi la lecţiile de citire.

În clasa a III-a, principiul legării teoriei de practică îşi găseşte un cîmp tot mai larg de aplicare. La forma de activitate: *Lucrări din hîrtie şi carton* sînt cerute să se execute lucrări ca: confecţionarea planşelor pentru ştiinţele naturii cu mostre de seminţe, plante ş.a., confecţionarea cutiuţelor pentru păstrarea seminţelor — la care, evident, elevii sînt solicitaţi să aplice într-o formă superioară cunoştinţele de la lecţiile de citire, să clasifice diferitele plante, seminţe şi să le aşeze într-o anumită ordine pe planşele confecţionate. Acelaşi lucru îl putem afirma şi despre lucrarea: *Executarea din lemn de esenţă moale a cutiilor pentru probele de încolţire a seminţelor sau răsadurilor*. Elevii au executat lucrarea ţinînd seama de mărimea seminţelor sau a răsadurilor pentru care şi-au propus să confecţioneze lădiţele, de adîncimea la care au îngropat seminţele pentru încolţire, de mărimea rădăcinilor, de dezvoltarea acestora. Cunoştinţele acestea le aveau elevii de la lecţiile de citire cu conţinut practic, de la ştiinţele naturii, de la lucrările practice agricole şi de la cele de la colţul viu al naturii, din observaţiile personale etc. În clasa a IV-a, confecţionarea unor materiale didactice din hîrtie şi carton: planşe, figuri geometrice, albume geografice şi istorice nu e posibil să se execute fără aplicarea cunoştinţelor din domeniile respective.

Procedînd în felul acesta, ca o consecinţă pedagogică imediată a principiului legării cunoştinţelor teoretice cu activitatea practică decurge consolidarea cunoştinţelor elevilor, înlăturarea caracterului abstract al acestor cunoştinţe şi legarea lor în mod firesc de practică, de nevoile şcolii. Multe din obiectele executate de elevi la lucru manual, de pildă, pot constitui auxiliare importante, materiale didactice preţioase pentru o serie de lecţii de aritmetică, geografie, ştiinţele naturii etc. De exemplu, în clasa I: decuparea diferitelor figuri geometrice, de fructe, de animale, de flori; decuparea literelor şi cifrelor; modelarea unor obiecte cu formă simplă ca: mărul, morcovul, ridichea. În clasa a II-a: efectuarea lucrărilor învăţate în clasa I. În clasele a III-a şi a IV-a, pe lîngă lucrările învăţate în celelalte clase, am mai adăugat: plicul pentru seminţe şi plante; rame pentru planşe şi hărţi (stinghii); ospătarul păsărelelor; etajere pentru flori etc. În acest caz putem vorbi de un aspect specific realizării principiului legării teoriei cu practica în predarea îndeletnicirilor practice şi anume cu practica vieţii de zi cu zi a elevilor, învăţătura. Acest lucru merită reţinut, căci ne este cunoscut faptul că elevii folosesc cu foarte mare interes materialele executate de ei, oricît de simple ar fi acestea. Este de fapt acelaşi interes pe care-l manifestă şi atunci cînd, în cadrul diferitelor activităţi practice, elevii aplică cunoştinţele teoretice.

Simultan însă cu aplicarea în practică a unor cunoştinţe însuşite la celelalte obiecte de învăţămînt, ne-am gîndit şi la posibilităţile pe care le oferă lucrul manual în vederea îmbogăţirii experienţei elevilor. Astfel, cînd elevii au fost puşi să confecţioneze lădiţe pentru cultivarea unor plante la colţul viu al naturii, a trebuit să ţină seama şi de cunoştinţele lor de la lecţiile teoretice, dar, pe baza observaţiilor, i-am ajutat să înţeleagă că lădiţa trebuie confecţionată într-o mărime cerută de nevoile de dezvoltare a plantei. De exemplu, lămîiul leandrul se plantează în lăzi, muşcata, garoafa au nevoie de lădiţe nu tocmai mari, unii butaşi de muşcată sau părţi de plantă din diferiţi cactuşi se plantează la în-

ceput în lădițe mici de unde — mai tîrziu — se vor muta.

Confecționînd scărițe pentru susținerea florilor în glastre, de pildă, elevii au observat că unele plante, cerceluşul, de exemplu, au nevoie de scărițe largi şi înalte care să ajute tulpinelor să se agațe.

Confecționînd metrul din diferite materiale şi efectuînd măsurători cu acesta, elevii au înțeles ce legătură este între materialul din care se confecționează metrul şi scopul în care e utilizat (croitorie, tîmplărie, zidărie etc.). Modelînd din argilă (lut) sau plastilină diferite fructe şi legume, elevii cunosc mai bine unele însuşiri, ca: forma, mărimea, culoarea etc. ale acestora şi-şi completează propriile cunoştințe.

Un alt aspect desprins din aplicarea principiului legării teoriei cu practica este şi cerința de a folosi orice prilej pentru a sublinia în fața elevilor însemnătatea cunoştințelor teoretice pentru activitatea practică, utilitatea priceperilor şi deprinderilor practice pentru viață.

Puşi să execute căsuțe — cuiburi pentru „prietenii livezii" (pițigoi, sticleți, vrăbii etc.), elevii şi-au dat uşor seama de utilitatea unei asemenea acțiuni. Urmărind rezultatul muncii lor, ei pot descoperi, pe parcurs, că au fost ocupate de către păsările folositoare numai cuiburile care au îndeplinit anumite condiții: au avut intrarea corespunzătoare mărimii corpului păsărelelor, apa nu pătrundea prin acoperiş, au fost orientate şi aşezate într-un loc potrivit.

După ce elevii deprind diferite procedee de lucru cu hîrtia şi cartonul, pot uşor folosi aceste deprinderi în propriul lor interes — la învelirea cărților şi a caietelor, la confecționarea diferitelor jucării pentru frățiori sau surioare mai mici, la confecționarea unui pahar, cînd acest obiect lipseşte în diferite ocazii etc.

Învățînd la lecțiile de îndeletniciri practice să mînuiască scule şi instrumente simple, elevii vor folosi aceste priceperi în diferite ocazii, de pildă la mînuirea foarfecelor, a cuțitaşului, a riglei, a ciocănelului, a pilei etc.

E drept că e vorba doar de începutul unei pregătiri practice a elevilor şi de activități elementare de muncă, extrem de simple. Dar acest lucru e cu atît mai important, cu cît sarcina dezvoltării multilaterale a elevilor „presupune în prezent nu numai însuşirea unor complicate deprinderi tehnice, ci şi priceperea de a executa o muncă fizică simplă care rămîne necesară şi în condițiile dezvoltării impetuoase a forțelor de producție" [2].

Principiul legării teoriei de practică se realizează şi prin organizarea unor acțiuni inițiate de organizația de pionieri, cum ar fi: înfrumusețarea şcolii, a sălii de clasă, curățirea mobilierului, unele acțiuni patriotice.

2. Principiul intuiției

Aplicarea acestui principiu este strîns legată de principiul legării teoriei cu practica prin faptul că „legarea cunoştințelor de activitatea practică, formarea cu succes a priceperilor şi a deprinderilor se realizează în contact direct cu lucrurile şi fenomenele. Practica reprezintă şi punctul de plecare în cunoaştere" [3].

Prin aplicarea principiului intuiției în predarea îndeletnicirilor practice înțelegem îmbinarea justă între explicațiile învățătorului şi mijloacele intuitive utilizate la lecții. Cu alte cuvinte, aplicarea acestui principiu cere ca predarea şi însuşirea cunoştințelor şi a procedeelor de muncă să se facă prin perceperea şi intuirea vie a obiectelor, a feno-

[2] Bazele educației comuniste, Edit. politică, pag. 509.

[3] Curs de pedagogie generală, E.S.D.P., București, 1961, p. 108.

menelor și a proceselor de muncă. De exemplu, înainte de a prezenta modelul obiectului ce urmează să fie confecționat, am purtat cu elevii scurte discuții despre proprietățile, forma, mărimea, culoarea, proveniența materialului din care se va executa obiectul respectiv. Cu ocazia prezentării modelului, elevii au fost conduși pe cale intuitivă să-l cunoască și să-i analizeze părțile componente. În cazul unor obiecte mai complexe (de exemplu cutia din carton pentru semințe, cubul etc.), am prezentat obiectul și întreg și în desfășurarea lui, ca în fig. 1 (fețele obiectului se pot desface în fața elevilor pentru a observa cum se ajunge la confecționare).

cm etc., după caz. În confecționarea cuibului pentru păsări („prieteni ai livezilor"), schița joacă un rol foarte mare în înțelegerea alcătuirii obiectului; în *divizarea unităților de măsurat lungimi* în unități mai mici etc. tot schița lămurește pe deplin procedeul.

În momentul demonstrării de către învățător a diferitelor părți din obiectul respectiv, cum și a diferitelor procedee de lucru și de mînuire a diferitelor instrumente, tot calea intuitivă este cea mai indicată a se folosi. Cu ajutorul explicațiilor, elevii sînt ajutați să urmărească demonstrația și în etapa următoare vor trece s-o reproducă, ajutați de plan și de schița de pe tablă.

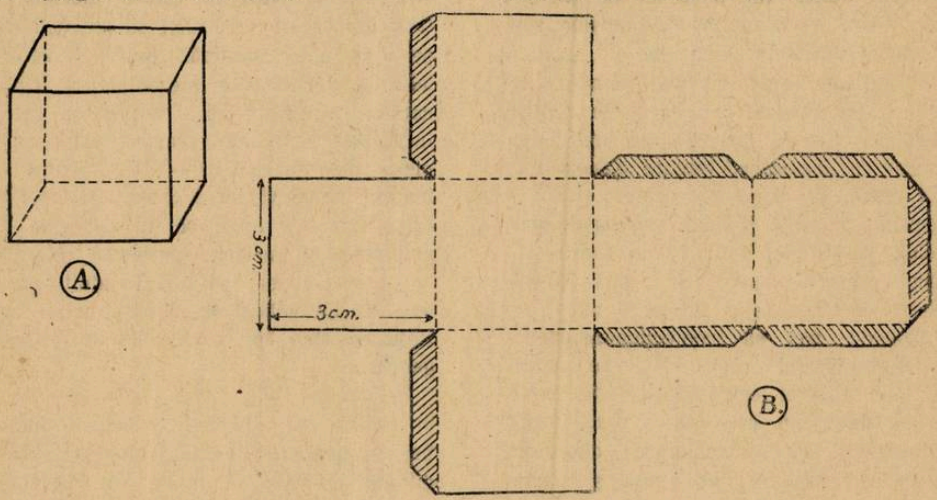


Fig. 1. (Liniile punctate se crestează pe jumătatea dimensiunilor cartonului pentru a se închide și deschide cu ușurință).

Elevii au avut posibilitatea să compare și să analizeze părțile figurii și astfel să întrevadă mai ușor drumul pe care vor merge în executarea obiectului.

Pentru unele obiecte, am prezentat pe tablă schița cu conturul și elementele esențiale ale obiectului, precum și dimensiunile respective. În cazul cubului, am prezentat schița de la punctul B, scriind pe latura unei fețe cifra care indică lungimea laturei: 3 cm, 25 cm, 10

De exemplu, în cazul confecționării cubului, lîngă schița arătată se poate alătura planul de lucru al cubului:

1. desenăm, pe bucata de carton, fețele cubului în formă de pătrat, măsurînd cu echerul fiecare latură după dimensiunile date;

2. marcăm aripioarele de legătură;

3. decupăm cu ajutorul briceagului figura desenată:

4. crestăm muchiile pînă la jumătatea grosimii cartonului pentru a se îndoi cu ușurință;

5. subțiem aripioarele pentru a se putea lipi;

6. închidem cubul;

7. lipim aripioarele;

8. îmbrăcăm muchiile cu fîșii de hîrtie albă și fețele cu pătrate din hîrtie colorată.

Evident că un astfel de plan de lucru se pregătește din timp de către învățător pe o bucată mare de carton alb și la lecție se agață pe tablă. În caz că nu-l avem pregătit din timp, planul se simplifică, scriind pe tablă în dreptul fiecărui punct din plan un cuvînt sau două care să reamintească elevilor succesiunea diferitelor momente ale lucrării.

Avînd un astfel de plan simplu, demonstrația noastră s-a făcut în strînsă legătură cu el, iar intuirea obiectului-model de asemenea. Intuind obiectul-model elevii, pe lîngă observarea atentă a acestuia, au fost solicitați să pipăie modelul, pentru a-i reține bine forma, au făcut primele exerciții de probă în mînuirea instrumentelor de lucru etc.

Trecînd deci să confecționeze independent obiectul propus elevii au aplicat în mod concret cele însușite din explicațiile date, din prezentarea materialelor intuitive și din demonstrarea diferitelor procedee de lucru, iar schița și planul devin obligatorii pentru majoritatea lucrărilor mai complicate, mai ales în cazul învățătorilor care predau în condițiile muncii simultane la două sau mai multe clase.

Aplicarea principiului intuiției își găsește loc și în etapa analizei lucrărilor efectuate de către elevi. Aceștia sînt puși să observe, să analizeze și să compare roadele activității lor practice. Pe baza acestor observații ei trag concluziile asupra modului în care au fost executate diferitele obiecte, în comparație cu obiectul-model și cu obiectele colegilor. Cu alte cuvinte, la baza generalizărilor ce se fac asupra părților bune executate ale diferitelor obiecte, asupra greșelilor, a posibilităților de refacere a unor lucrări etc., trebuie să stea intuirea directă.

S-ar părea că la lecțiile de îndeletniciri practice principiul intuiției se aplică în mod firesc și permanent, fără vreo intervenție specială a învățătorului și fără o anumită atitudine activă din partea elevului. A înțelege așa lucrurile, ar însemna să dăm o interpretare eronată aplicării principiului intuiției în predarea lucrului manual.

O bună realizare a lucrărilor practice efectuate de elevi în cadrul îndeletnicirilor practice nu e posibil să se realizeze pe baza unei examinări pasive a obiectelor, a materialelor prezentate, a explicațiilor învățătorului. Pentru a putea face față activității practice mai complexe din clasele V—VIII, pentru a înarma pe elevi cu priceperi și deprinderi care să-i ajute să se descurce în multiplele și variatele probleme pe care le pune practica, principiul intuitiv trebuie să fie aplicat în lumina noilor cerințe ce stau în fața școlii de cultură generală.

În primul rînd, este bine să avem în vedere că aplicînd principiul intuiției în predarea lucrului manual avem diferite prilejuri să facem să intervină, pentru elevi, elemente care să ajute o deplină înțelegere a lucrărilor, fără de care nu este posibilă realizarea unei însușiri conștiente și active a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de lucru.

Cînd intuim foarfecele folosite în prelucrarea diferitelor materiale, elevii trebuie conduși să înțeleagă (lucrînd efectiv) legătura dintre mărimea și grosimea brațelor instrumentului și materialul de prelucrat. De aci se va explica necesitatea existenței unor foarfece pentru folosirea curentă în clasă, pentru croitorie, pentru tăiat tablă etc. Evident

că astfel de explicații se dau de învățător într-un mod pe înțelesul elevilor, rămînînd ca, pe parcurs, ei să afle și alte principii ce stau la baza funcționării diferitelor instrumente.

Chiar și în confecționarea diferitelor obiecte, învățătorul trebuie să creeze situații în care elevii singuri să-și aleagă materialele cele mai potrivite (cum ar fi: hîrtia curată și rezistentă pentru confecționarea paharului, demicartonul pentru semnul de carte, cartonul pentru suportul de călimară etc.), să-și imagineze singuri unele planșe cu diferite colecții de frunze, plante, semințe, felul în care să fie sortate și aranjate pe planșă, să-și imagineze etapele de continuare a lucrărilor pentru executarea diferitelor obiecte etc.

FORMELE DE MATERIAL DIDACTIC FOLOSIT ÎN PREDAREA ÎNDELETNICIRILOR PRACTICE

1. Materiale intuitive: diferite mostre de hîrtie și carton, argilă (plastilină), ață, lînă, pînză, sfoară, foi de porumb, paie, papură, nuiele, diferite mostre de esențe de lemn, colecții de frunze, plante, semințe etc. Materialele pot fi confecționate în timpul vacanței de vară a elevilor și cu concursul familiilor lor. Hîrtia poate fi procurată desfăcînd cu grijă coletele cu cărți pentru copii la începutul anului școlar, colecțiile de frunze, plante, semințe se fac ușor cu ocazia excursiilor în natură, a vizitelor la G.A.C. etc.

2. Materiale intuitive care redau obiectele în volum: obiectele-model (de fructe, legume, animale, păsări, jucării, colivii, cubul, albume etc.). Se păstrează exemplarele cele mai reușite de la seriile anterioare în vitrina clasei sau în caietul de lucru manual pe care-l întocmesc elevii din clasele I și a II-a cu lucrările din hîrtie;

3. Materiale intuitive ilustrative: planșe cu imaginea unor fabrici de hîrtie, cherestea, mobilă etc.; desene și schițe executate de învățător sau procurate din comerț;

4. Diferite instrumente necesare în prelucrarea materialelor și alte obiecte ajutătoare (masă sau planșetă de lucru etc.). Acestea se procură din bugetul școlii și se păstrează ca obiecte de inventar, folosindu-se la lecții și păstrîndu-se cu mare grijă ca să nu se deterioreze.

3. Principiul însușirii conștiente și active.

Acest principiu decurge din scopurile educației comuniste, din sarcina de a pregăti constructori activi și conștienți ai societății socialiste și din legile procesului învățării potrivit cărora „învățarea, în sens larg, are loc numai în condițiile unei stări active, ale unui tonus ridicat sau mediu al scoarței cerebrale“ [4].

Aplicarea acestui principiu în predarea lucrului manual implică cerința ca întregul volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi prevăzut de programă să se transmită elevilor și să fie însușit de către aceștia printr-o participare conștientă și activă.

Este drept că activitățile practice, pentru elevi, prezintă un interes mai mare în raport cu lecțiile teoretice. Neorganizate în mod just, interesul scade foarte repede. Astfel că interesul care există inițial pentru activitatea practică, trebuie consolidat și lărgit pînă la formarea unei atitudini conștiente și active din partea elevilor.

Aplicarea în practică a cunoștințelor pe care le au deja elevii numai după unele indicații ale învățătorului, cum și

[4] A. Dancsuly, A. Chircev și A. Manolache: *Pedagogia pentru Institutele pedagogice de învățători*, E.S.D.P., 1960, pag. 100.

contemplarea pasivă a materialelor prezentate și a procedeelor de lucru demonstrate de către acesta duc la repetarea formală a cunoștințelor, la însușirea meșteșugărească a procedeelor de lucru. E nevoie de aplicarea conștientă a cunoștințelor dobîndite de către elevi, de observații atente ale elevilor asupra materialelor, uneltelor și procedeelor de lucru, de intervenția permanentă și vie a gîndirii elevilor, de o atitudine conștientă și activă în procesul de învățămînt.

Formarea unei astfel de atitudini la elevi față de lecțiile de lucru manual are la bază, în primul rînd, explicarea clară și convingătoare a materiei din programă, trezirea interesului elevilor pentru învățătură și activitate.

Iată cum am procedat:

— am anunțat lucrarea de executat;

— am făcut pe elevi să înțeleagă sarcinile care stau în fața lor și importanța acestor sarcini;

— am arătat elevilor sarcina concretă pentru fiecare lecție (în cazul lucrărilor mai complexe, pentru fiecare etapă a lucrării);

— am explicat scopul executării obiectului respectiv, precum și importanța practică a rezolvării acestor sarcini; am dat relații pe măsura înțelegerii elevilor asupra valorii practice a obiectelor, a utilității lor.

Este indicat ca învățătorul să verifice cu regularitate activitatea practică a elevilor. Această verificare este bine să aibă un caracter permanent, pentru a ajuta pe elevi în desfășurarea lucrărilor și pentru a evita deprinderea unor procedee de lucru greșite.

Principiul însușirii conștiente și active presupune înțelegerea de către elevi a cunoștințelor transmise de învățător, a procedeelor tehnice de lucru demonstrate.

Concomitent cu însușirea cunoștințelor despre proprietățile materialelor, învățătorul trebuie să explice elevilor legătura dintre proprietățile acestor materiale și obiectele executate, precum și felul procedeelor folosite în prelucrare. Așa cum am arătat la început, este bine să desfășurăm cu elevii o muncă legată de activitatea vie a gîndirii, bazată pe aplicarea conștientă a cunoștințelor, o muncă ce conține elemente de creație.

Vom explica elevilor că pentru confecționarea plicului, de exemplu, alegem o hîrtie mai rezistentă, iar tăierea ei se face folosind o foarfecă obișnuită, pe cînd ca să confecționăm un suport de călimară avem nevoie de o bucată de carton de o grosime potrivită și tăierea se face cu ajutorul briceagului sau cuțitului (bine ascuțit).

Acul folosit la cusături are vîrful ascuțit pentru a-și putea face loc printre firele țesăturii, iar folosirea diferitelor ace se face în funcție de grosimea materialului cu care lucrăm (pînză, stofă, piele etc.).

Pentru tăiatul tablei sau sîrmei necesare la executarea coliviilor sau a grătarului ne servim de un clește de tăiat deosebit de cleștele de tăiat cuie.

În cercetarea diferitelor ilustrații sau cu ocazia vizitelor în întreprinderi, G.A.S., S.M.T. etc., elevii au fost îndrumați să observe și să înțeleagă, în linii mari, modul de funcționare a diferitelor mașini - unelte. La mașinile - unelte, de pildă, ei au fost ajutați să recunoască, în părțile componente, uneltele simple cu care ei lucrează manual, dar transformate și adaptate la mașini, cum ar fi de exemplu fierăstrăul la gaterele din industria lemnului etc.

Cu ocazia învățării diferitelor procedee tehnice de prelucrare a diferitelor materiale și de confecționare a diferitelor obiecte, elevii trebuie conduși să înțeleagă de ce este necesar să executăm în mod just diferitele mișcări în timpul lucrului. Lucrînd cu un instrument neascuțit, de pildă, tăieturile ies strîmbe (ciumpăvite) și depunem efort sporit în

muncă. Apăsînd prea tare pe briceag cînd vrem să tăiem cartonul, nu obținem tăietura în linie dreaptă. Trăgînd, în schimb, de mai multe ori peste semnul făcut cu creionul, apăsînd ușor pe briceag (cuțitaș), obținem o tăietură dreaptă. La baza înțelegerii celor predate stau explicația clară și demonstrația precisă a învățătorului. O grijă deosebită trebuie însă acordată formării deprinderilor de muncă independentă la elevii noștri. În acest scop se va căuta, ca majoritatea timpului rezervat unei lecții să se afecteze activității desfășurate efectiv de către elevi, însă prezența învățătorului trebuie să rămînă activă și în timpul executării lucrării de către elevi în mod independent. El trece printre bănci, observă cum se desfășoară activitatea practică a fiecărui elev în parte și ajută în mod individual pe cei care nu pot continua lucrarea, la un moment dat.

Lucrul manual ne oferă foarte dese prilejuri cînd putem pune pe elevi în situația să desfășoare o activitate practică creatoare, activitate care să cuprindă probleme de rezolvat în mod independent de către ei. Un alt prilej de activitate independentă și creatoare a elevilor este acela cînd, după colecționarea diferitelor frunze, plante, semințe, coji de arbori etc. în excursii, le cerem elevilor, la școală, să clasifice materialul achiziționat, să întocmească diferite planșe, colecții etc. De asemenea, după executarea unor obiecte de hîrtie, carton, lemn, plastilină sau argilă etc. li se poate cere elevilor să treacă la finisarea lor, folosind diferite culori.

O atenție deosebită este necesar să acordăm muncii creatoare, legate de participarea activă a elevilor, mai ales pentru faptul că aceasta dă priceperilor și deprinderilor de lucru o mai mare elasticitate și mobilitate. Numai în acest fel vom avea siguranța că elevii vor putea folosi deprinderile însușite în activitatea lor practică în clasele V—VIII și chiar după absolvirea școlii, în producție.

Elevii trebuie conduși să înțeleagă faptul că e o necesitate imperioasă să ne organizăm just locul de lucru, de fiecare dată, pentru a nu risipi timpul în căutarea uneltelor, a materialelor, că uneltele și sculele necesare se pun și se iau întotdeauna din același loc.

4. **Principiul sistematizării și al continuității.**

Formarea priceperilor și a deprinderilor practice de lucru începe chiar în timpul vîrstei preșcolare, cu ocazia organizării de către educatoare a diferitelor jocuri didactice și a activităților practice manuale, precum și cu ocazia diferitelor activități practice pe care le dau părinții spre rezolvare copiilor.

Lucrările prevăzute să se efectueze cu elevii claselor I—IV n-au exclusiv un caracter practic utilitar, ci, unele, au valoarea unor obiecte destinate jocului, sînt jucării (morișca, coiful, bărcuța, vaporașul, avionul etc.). Însă, tocmai aceasta ne ajută să facem trecerea neobservată de la joc la muncă.

Un alt fapt de care trebuie să ținem seama în aplicarea principiului sistematizării și al succesiunii în predarea lucrului manual este legătura cunoștințelor însușite de elevi la celelalte obiecte de învățămînt cu priceperile și deprinderile însușite de elevi în cadrul activităților practice organizate în diferite ocazii.

Principiul sistematizării și al succesiunii impune, de asemenea, o ordonare a materialului de predat cuprins în programa școlară. Această ordonare se organizează de învățător în așa fel, încît ceea ce urmează în predare să se bazeze pe cunoștințele și pe priceperile însușite anterior de către elevi, iar cele predate să devină bază pentru însușirea cunoștințelor următoare. Din acest punct de vedere, priceperile și deprinderile prac-

tice formate elevilor în cadrul lucrului manual stau la baza activității acestora din clasele V—VIII.

In predarea îndeletnicirilor practice respectarea principiului sistematizării și al continuității este determinată de logica internă a acestui obiect de învățămînt.

Respectarea acestui principiu mai este cerută și de faptul că priceperile și deprinderile practice de lucru nu se pot dezvolta fără exersarea lor sistematică și succesivă. Este foarte adevărat că aplicarea principiului sistematizării și continuității se asigură, în primul rînd, prin planul de învățămînt și prin programa școlară. Dar, aceste documente de stat nu pot căpăta viață decît în urma activității vii și creatoare a învățătorului și a elevilor. Totdeauna, trebuie să ținem seama de cerința de bază a aplicării acestui principiu în predarea lucrului manual și anume: **expunerea sistematică a cunoștințelor și formarea treptată a priceperilor și deprinderilor practice de lucru.**

In succesiunea lecțiilor din cadrul fiecărei teme sau forme de activitate este bine să se țină seama de ordinea crescîndă a eforturilor fizice necesare pentru executarea diferitelor obiecte pe care ni le propunem să le executăm cu elevii. Un ghid prețios în această direcție ni l-a oferit Editura didactică și pedagogică prin tipărirea în 1963, a celor 10 caiete de **Indeletniciri manuale** de Traian Florian, în care sînt trecute obiectele de confecționat în cadrul diferitelor forme de activitate, ținîndu-se seama de principiul continuității, de ordinea crescîndă a greutăților în executarea lucrărilor.

Se știe bunăoară că majoritatea obiectelor ce se confecționează din hîrtie au la bază ca procedeu de lucru: îndoirea hîrtiei, iar ca formă geometrică pătratul obținut prin îndoirea hîrtiei dreptunghiulare (forma cea mai des întîlnită în realitate) și înlăturarea fîșiei în plus. Pornind de la această constatare, învățătorul va planifica lecțiile din tema: **Lucrări din hîrtie** într-o ordine în care executarea obiectelor planificate să pornească de la pătrat (ca formă de bază) și să derive un obiect din altul, complicîndu-se treptat. Iată o astfel de ordine în confecționarea obiectelor din hîrtie, care poate fi luată ca exemplu: năframa (pătratul îndoit pe diagonală), batista (pătratul îndoit pe liniile ce unesc jumătățile laturilor opuse), apoi plicul, rama, paharul, coiful, barca, boneta soldățească, solnița, cămașa, vaporul, avionul, capul de pisică etc. Evident că, treptat, la procedeul îndoirii hîrtiei se adaugă și alte procedee cum ar fi tăierea.

In cazul obiectelor din forma de activitate **modelajul**, succesiunea lucrărilor ar putea fi următoarea: prepararea argilei (plastilinei) pentru lucru, apoi executarea unor bile, mărgele, numărători, cireșe, struguri etc., pentru a asigura creșterea gradată și treptată a dificultăților de executare a obiectelor.

Aplicarea principiului sistematizării și al continuității se mai asigură și prin predarea la clasă a sistemului de lecții propus în planul de muncă, prin respectarea etapelor lecției etc.

Pentru formarea deprinderilor de muncă independentă elevii trebuie puși să desfășoare o activitate sistematică, să muncească regulat și cu perseverență la lecții și acasă. Această activitate sistematică și continuă implică și legătura pe care trebuie să o facă elevii între cunoștințele lor și aplicarea acestora în condiții cît mai diferite, în școală și în viață. De exemplu, cu ocazia confecționării paharului, elevii își însușesc: cunoștințe despre proprietățile și întrebuințările hîrtiei; cunoștințe despre proveniența acestui material și felurile lui; procedeele îndoirii și netezirii hîrtiei, ale tăierii ei cu foarfeca, cu lama în suport, cu cuțitașul sau briceagul pentru obținerea figurii îndoite

etc. Elevul va fi îndrumat să folosească apoi toate cele însușite în diferite ocazii ulterioare: cînd va avea nevoie de un pahar și acesta-i lipsește, cînd va confecționa o jucărie etc.

Un alt exemplu: Confecționarea cuțitașului din lemn de esență moale pentru curățitul încălțămintei implică: cunoștințe despre calitățile lemnului, despre diferite esențe de lemn, despre foloasele ce avem de la acestea; mijloacele de prelucrare a lemnului; priceperea de a prelucra, cu ajutorul briceagului (cuțitașului), o bucată de lemn moale pentru a-și confecționa un cuțitaș de curățat noroiul de pe încălțăminte în anotimpurile ploioase etc.

5. Principiul accesibilității

Respectarea și aplicarea principiului accesibilității este determinată în mod obiectiv de legile dezvoltării psiho-fizice a copilului. Dar numai faptul că programa școlară a fost întocmită ținîndu-se seama și de principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor prevăzute a fi însușite de către elevi nu este suficient în rezolvarea cerințelor ce decurg din aplicarea acestui principiu în predarea lucrului manual.

În funcție de prevederile programei, de condițiile concrete în care trebuie să lucreze, învățătorul se va strădui să planifice, în cadrul diferitelor forme de activitate, acele lucrări practice al căror conținut de cunoștințe, volum de priceperi și de deprinderi sînt accesibile vîrstei copiilor, puterii lor de înțelegere, nivelului lor de pregătire teoretică și practică, care corespund intereselor și înclinațiilor elevilor și timpului material rezervat predării și însușirii lor prin planul de învățămînt și programa școlară.

Între realizarea principiului accesibilității și celelalte principii analizate în predarea îndeletnicirilor practice există o strînsă legătură, în sensul că aplicarea principiului accesibilității implică respectarea tuturor celorlalte principii. Vom avea grijă totdeauna ca să nu planificăm lucrări ce presupun un volum mare de cunoștințe teoretice și deprinderi tehnice de lucru, aidoma celor din producție. Acest lucru duce la supraîncărcare și dăunează.

În aplicarea principiului accesibilității se impune să fie respectate anumite norme didactice. De aceste norme învățătorul trebuie să țină seama cînd își întocmește planificarea calendaristică a materiei, în cadrul fiecărei lecții, cînd aranjează succesiunea etapelor lucrării practice a elevilor.

Regula trecerii treptate de la ușor la greu și de la simplu la complex se realizează prin creșterea gradată a dificultăților pe care le ridică activitatea practică în fața elevilor. Din acest punct de vedere, pornim cu elevii de la lucrări ușoare din hîrtie ca să ajungem la executarea unor lucrări mai grele din lemn sau chiar a unor lucrări de creație pe baza îmbinării materialelor din natură. Chiar în cadrul unei singure forme de activitate, modelajul spre exemplu, am văzut că învățătorul pornește cu elevii de la pregătirea materialului (argila, plastilina) și apoi trece la modelarea unor obiecte cu formă simplă: bile, mărgele etc.

În privința acestei cerințe, programa face următoarea mențiune: „Pornind treptat de la simplu la complex, acțiunea practică a elevilor din primele clase trebuie să aibă un caracter atractiv, interesant, să realizeze în mod firesc trecerea de la joc la munca organizată[5]".

Trecerea aceasta treptată se cere să se facă și în cazul deprinderii cu mînuirea unor instrumente simple, în formarea priceperilor de muncă practică în general.

---

[5] A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache: *Pedagogia pentru Institutele pedagogice de învățători*, E.S.D.P., București, 1960, pag. 105.

Așa, de exemplu, într-o lecție în care elevii au sarcina să decupeze diferite figuri geometrice sau figuri de fructe și de legume (vezi planșa dată la finele abecedarului), învățătorul va face cu elevii exerciții pregătitoare de tăiere liberă a hîrtiei în bucățele, cu care ocazie elevii deprind mînuirea pîrghiilor foarfecii. Se trece apoi la tăierea pe urma dreaptă lăsată de îndoitură (semnul rămas prin îndoire constituind un sprijin care să disciplineze și mai mult mișcarea mîinii), la tăierea hîrtiei pe linii trase cu creionul și, în sfîrșit, se ajunge la descifrarea figurilor.

În cazul decupării, ordinea de urmat nu este nici aici indiferentă. Decupăm la început figurile mărginite de linii drepte (pătrat, dreptunghi), trecem apoi la decuparea figurilor cu margini formate din linii curbe (ovalul, cercul) și după aceea ca o etapă mai grea a lucrării, decupăm figurile cu margini din linii combinate (fructe, legume, litere mari de tipar). Exemple de gradare accesibilă a lucrărilor practice de lucru manual se pot da din toate formele de activitate.

Ceea ce mai trebuie menționat la *regula trecerii de la ușor la greu* este cerința ca greutățile să nu fie înlăturate cu desăvîrșire din fața elevilor. Învățătorul va avea și această grijă de-a lăsa, totuși, unele probleme de rezolvat de către elevi în mod independent, dacă este convins că pe baza celor însușite de ei anterior pot să facă aceasta.

În legătură cu principiul accesibilității, în programă mai găsim formulată și cerința: „Ținînd seama de nivelul clasei, *învățătorul trebuie să-și planifice lucrări* din toate formele de activitate pe care le cuprinde programa, folosind materiale specifice regiunii respective[6]".

Știm că o altă cerință a aplicării principiului accesibilității o constituie regula trecerii de la cunoscut la necunoscut. Materialul specific regiunii respective constituie cunoscutul pe baza căruia putem afla însușirile și proprietățile altor materiale asemănătoare. Astfel, de la hîrtia obișnuită de caiet, maculator, desen etc. elevii pot trece să cunoască și alte *sorturi de hîrtie*; de la *procedeele simple* de prelucrare manuală a lemnului de esență moale, elevii află și procedeele mecanice de prelucrare a lemnului în fabricile de cherestea sau mobilă etc.

Trecerea de la cunoscut la necunoscut se mai realizează și în cazul cînd elevii execută o lucrare practică aplicînd cunoștințele teoretice însușite de ei la celelalte obiecte de învățămînt, (cînd trebuie să confecționeze covorașul, de exemplu, va trebui să măsoare, folosindu-se de *cunoștințele de la aritmetică* și desen etc.). Cu ocazia confecționării suportului pentru călimară sau a cutiilor de carton pentru colecțiile de semințe vor aplica aceleași deprinderi de măsurare însușite la aritmetică.

6. Principiul însușirii temeinice

Respectarea și aplicarea acestui principiu sînt impuse de necesitatea pregătirii tinerei generații pentru viață, pentru activitatea creatoare. Deși în predarea lucrului manual elevii învață să execute lucrări practice simple, iar ca unelte învață să mînuiască numai pe cele mai elementare, dată fiind importanța acestor deprinderi pentru activitatea ulterioară a școlarilor, acestea se cer însușite temeinic de către elevi.

Aplicarea principiului însușirii temeinice cere ca orice cunoștință, pricepere sau deprindere predată elevilor să fie exersate de către aceștia, încît ei să fie capabili să le reproducă și să le aplice în activitatea din școală, din producție (după absolvirea școlii) fără un efort prea

[6] Ministerul Învățămîntului, Programa școlară pentru școala de 8 ani, cl. I—IV, București, 1962, p. 94.

mare. Dacă ne vom strădui să realizăm cerințele celorlalte principii (analizate mai sus), cerințele principiului însușirii temeince vor putea fi ușor respectate. Important, în însușirea temeinică a priceperilor și deprinderilor practice de lucru, este modul expunerii și demonstrării inițiale de către învățător.

Prezentarea procedeelor de muncă trebuie să se facă clar, simplu, intuitiv, încît să se asigure temeinicia celor însușite de către elevi, iar exersarea sistematică ulterioară va asigura consolidarea cunoștințelor.

VALERIA și FLORIAN DIȚULEASA
Școala generală de 8 ani Măgura,
Reg. Argeș

ROLUL INSTRUCTIV-EDUCATIV AL JUCĂRIEI

Cunoscînd diferite unități preșcolare din cele trei regiuni aferente I.I.P.C.D. Brașov, am făcut unele constatări asupra folosirii jucăriei în procesul instructiv-educativ. Așa stînd faptele, încerc să concretizez în materialul de față care e rolul jucăriei, ce jucării trebuie date copiilor și cum trebuie folosite.

Ca și învățămîntul elementar sau mediu și învățămîntul preșcolar reflectă preocuparea educării copilului în spiritul pedagogiei științifice.

Preocuparea deosebită a organelor de stat și de partid de a organiza, de a îndruma școlile și de a pune la dispoziția lor tot ceea ce este necesar pentru ca învățămîntul să se desfășoare în cele mai bune condiții se răsfrînge și asupra învățămîntului preșcolar, prima verigă în lanțul de educare, instruire și pregătire a copilului pentru viață.

Jucăria constituie pentru învățămîntul preșcolar unul din cele mai importante materiale didactice. Ea este obiectul folosit în toate acțiunile copilului — în jocul individual, în jocul colectiv, în activitățile obligatorii și distractive, la colțul cu jucării din familie etc. Cu ajutorul ei copilul se instruiește și se educă. Jucăria ajută la formarea deprinderilor de conduita morală, creează optimism și voie bună, dezvoltă spiritul de independență și de inițiativă. Fiind pe lîngă reflectarea directă a realității un mijloc material al activității variate a copilului, ea contribuie din plin la dezvoltarea lui multilaterală. Astfel, ea poate constitui obiectul cu ajutorul căruia copilul își întărește reprezentările despre lumea înconjurătoare, obiectul care îi stimulează activitatea analitico-sintetică sau îl ajută la îmbogățirea vocabularului. O jucărie care pune întrebări copilului duce la dezvoltarea proceselor psihice, iar acțiunile executate cu ea actualizează asociații care îl conduc spre generalizări. Iată cîteva exemple:

Răducu (4 ani) povestea unui prieten al tatălui său, cu lux de amănunte, care sînt părțile componente ale avionului (volan, elice, aripi, roți etc.). La întrebarea de unde știe toate acestea, Răducu a răspuns: „Mi-a cumpărat tata un avion și eu l-am stricat și gata; am vrut să văd de unde vine viteza. Mi-a ajutat și Nică. El mi-a spus tot". Faptul că Răducu a „stricat" jucăria înseamnă că ea i-a pus o problemă ce se cerea rezolvată. Mai tîrziu, cu ajutorul prietenului tatălui său, Răducu a reconstituit avionul. Refacerea lui a contribuit la fixarea cunoștințelor dobîndite prin analizarea părților componente și la stabilirea locului fiecăreia din acestea. De un real folos a fost această asamblare prin faptul că a activizat operațiile gîndirii: analiza, sinteza, comparația, ceea ce a contribuit la dezvoltarea gîndirii copilu-

lui. În același timp, discuțiile purtate cu adultul i-au dat prilejul de a se gîndi la rezolvarea cu succes a problemelor ce se ridicau în timpul lucrului.

Tot prin intermediul jucăriei copilul își îmbogățește, își fixează și-și perfecționează vocabularul. În procesul de mînuire a obiectului, adultul îi transmite cunoștințe noi, cuvinte noi, îmbogățindu-i vocabularul; în cadrul altor acțiuni acestea se fixează, iar pronunțarea se perfecționează. Astfel, în activitatea de montare a avionului copilul și-a fixat cuvintele: *aripi*, volan, cabină, motor, roți, far și totodată a mai dobîndit altele noi, ca: viteză, elice pe care i le-a făcut cunoscute adultul, demonstrîndu-i căror părți componente ale avionului corespund. În felul acesta, prin interacțiunea celor două sisteme de semnalizare, eficacitatea influenței instructiv-educative a jucăriei este *mult mai mare*.

Jucăria mai poate contribui și la stimularea procesului de generalizare. Astfel, preșcolarul își dă seama că, *indiferent* de mărimea și culoarea lui, camionul servește pentru a transporta. Cu el se pot transporta lucruri foarte variate — materiale de construcție, nisip, pietre, lemne, saci încărcați sau păpuși, mobile etc.

Un rol important îl are jucăria și în dezvoltarea altor procese psihice ca, de pildă, memoria și atenția. În timpul jocului, copilul reactualizează o serie de reprezentări ale memoriei. Folosită în diferite *jocuri cu rol*, jucăria mai poate contribui și la dezvoltarea imaginației copilului. Ea îi poate sugera situația *imaginară* din care se va naște jocul. Acționînd cu jucăria ca și cum ar fi un obiect din realitatea înconjurătoare, el folosește pușca pentru a pleca la o vînătoare imaginară, iar vasele de bucătărie sînt considerate obiecte ce pot fi folosite la rezolvarea oricărei probleme de gospodărie. Copilul, dorind să execute acțiunile efectuate de adult, transfigurează realitatea în joc, în măsura în care acest lucru răspunde posibilităților, priceperilor și deprinderilor sale. De pildă, în jocul „De-a familia", copiii unei grupe mari și-au distribuit rolurile în mod echitabil. Gelu, pentru că e tata, va lua pușca și va merge la vînătoare. Monica, mama, îi spune serioasă: „Vezi să nu vii fără *iepuri*", apoi îndeamnă pe Delia să grăbească pregătirea fetițelor care trebuie să plece la grădiniță, că este destul de tîrziu. Amîndouă dezbracă păpușile, le spală, apoi le îmbracă și le conduc la grădiniță.

Pe lîngă dezvoltarea proceselor de cunoaștere, jucăria își aduce contribuția și la dezvoltarea unor *sentimente morale*. Astfel, ținînd cont de afectivitatea puternică a copilului preșcolar, îi putem dezvolta sentimentul dragostei de *muncă*, dragostei de colectiv, dragostea puternică față de cei care au creat și au lucrat *bunurile* de care beneficiază el și îi putem forma deprinderea de a respecta bunul obștesc. Tot cu ajutorul jucăriei se pot educa și calități ale voinței (curajul, răbdarea, perseverența, stăpînirea de sine, spiritul de independență, inițiativa) și trăsături pozitive de caracter (cinstea, sinceritatea, modestia), atît de necesare omului de tip nou. De asemenea, se pot forma unele deprinderi de muncă și de comportare civilizată.

În cadrul *jocurilor cu jucării copiii sînt* obligați să se joace unul cu altul, să-și comunice părerile, să se supună cerințelor colectivului, să aștepte răbdători pînă le vine rîndul, să acționeze, să-și frîneze impulsiunile, ceea ce duce la educarea copilului în spiritul colectivismului de la cea mai fragedă vîrstă, folosindu-se cele mai accesibile forme. Dar, pentru aceasta este bine să dăm copiilor jucării care trezesc interesul, care să-i determine să organizeze jocuri, să-și distribuie rolurile, să stabilească regulile și să le respecte, să efectueze orice muncă le incumbă, care sub formă de joc este executată cu mare ușurință.

Datorită faptului că preșcolarul nu se poate stăpîni din cauza lipsei de echilibru dintre excitație și inhibiție, trebuie să dăm mare atenție felului cum alegem jucăriile, cum le oferim. O jucărie care trezește emoții plăcute și este oferită cu tact determină pe copii să se supună în mod disciplinat cerințelor și regulilor jocului, pentru a fi cît mai aproape de jucărie, contribuind astfel la întărirea relațiilor de prietenie, tovărășie, la închegarea colectivului, la educarea răbdării, a disciplinei. Iată cum am procedat pentru a obține rezultate bune: Este vorba de un elefant care datorită unei greutăți se deplasează pe un loc plat. În momentul în care copiii au văzut jucăria, interesul pentru ea a fost nemărginit. Doreau să o atingă, să o mînuiască. Prin îmbrîncituri, propuneri, promisiuni, doreau să fie lîngă **eroul zilei.** Se auzeau fraze de acestea: **Vrei să ne jucăm amîndoi?** sau **Cînd ne dă drumul merg cu tine** sau **Dacă mi-l dai să mă uit la el îți dau o cretă** și alte asemenea propuneri. Educatoarea — după ce a asistat la ceea ce s-a petrecut — a intervenit, propunînd ca fiecare să-și ocupe locul pentru că numai așa vor putea cu toții vedea jucăria. Apoi, le-a spus că se vor juca cu elefantul: **îl vom pune pe mijlocul mesei și cînd ajunge la margine vine un copil și-l duce înapoi, la locul de unde a plecat. Încep eu,** a spus educatoarea. **Elefantul a fost așezat pe centrul mesei. Jucăria a alunecat ușor către margine. Nici o suflare. Ochii toți erau ațintiți în aceeași direcție, către elefant. Dar, în momntul în care jucăria a atins marginea mesei, ca la comandă, toate scăunelele s-au mișcat și copiii s-au repezit spre masă.** O singură fetiță a rămas pe locul ei (de obicei era mai timidă și nu se amesteca prea mult în jocurile copiilor). Văzînd graba cu care au ajuns cu toții la masă, educatoarea le-a cerut să-și ocupe repede scăunelele și să vină pe rînd, începînd cu copilul care șade pe primul scăunel din dreapta semicercului. Aceasta, era fetița care rămăsese la locul ei. Educatoarea a invitat-o să treacă la masă, iar celorlalți le-a cerut să aibă răbdare și să aștepte pînă le vine rîndul. Au mai fost cîțiva care nu s-au putut stăpîni, crezînd că trebuie să-l ajute pe cel ce mînuia jucăria, însă cuvîntul educatoarei i-a lămurit că trebuie să aibă răbdare pînă le vine rîndul. Astfel, desciplina s-a restabilit, copiii treceau rînd pe rînd la masă, fiecare dorind să așeze elefantul cît mai bine pe locul său.

În jocul acesta, pe lîngă faptul că s-a satisfăcut dorința fiecărui copil de a veni în contact cu jucăria nouă, copiii au înțeles că trebuie să aștepte, să fie liniștiți și să respecte pe colegul lor atunci cînd acționează cu un obiect. În felul acesta se poate educa disciplina, se dezvoltă spiritul de colectiv și trăsături de caracter, ca: răbdarea, respectul față de cei lîngă care ne desfășurăm activitatea.

Un alt domeniu în care mai putem releva contribuția jucăriei este acel al educației estetice. Prin forma simplă, prin coloritul ei viu și armonios, jucăria poate dezvolta la copil simțul frumosului.

Unele jucării (mingi, corzi, cercuri) pot fi folosite cu succes și pentru dezvoltarea fizică armonioasă a corpului copilului, pentru coordonarea mișcărilor acestuia și pentru dezvoltarea unor mișcări de bază (țintirea, săritura).

Din cele arătate mai sus putem trage concluzia că jucăria are în viața copilului preșcolar un rol deosebit de important. Prin intermediul ei se rezolvă în bună măsură multiplele sarcini instructiv-educative pe care le pune pedagogia preșcolară.

Cunoscînd rolul de mare importanță al jucăriei ca mijloc instructiv-educativ în viața copilului, este bine ca fiecare educatoare să aibă grijă să ofere jucării adecvate grupei respective, potrivit particularităților de vîrstă. Prin urmare, se pune

întrebarea: Ce jucării vom da copiilor, ce condiții trebuie să îndeplinească ele și în ce mod vor fi folosite?

Se știe că jocul apare încă din primele luni de viață ale copilului. Copilul are drept jucării degetele mîinilor, ale picioarelor, pe care le privește și le studiază. Mai tîrziu, părinții îi dau jucării adecvate vîrstei, frumos colorate, ușoare, care produc diferite sunete plăcute auzului. La vîrsta de 6 luni copilul se simte foarte bine în tovărășia unei păpuși de celuloid care scoate sunete. În momentul cînd o aude întoarce privirea și o caută pînă cînd o găsește. În caz contrar, se întoarce cu tot corpul după ea. Cînd o descopere, rîde și mișcă mîinile în semn de mulțumire.

Cu cît crește și se dezvoltă, orizontul lui se lărgește datorită cunoașterii mediului imediat înconjurător. În această perioadă e necesară întocmirea unui colț al copilului cu tot ceea ce e necesar jocului său, activității sale. Nelipsită va fi păpușa, care ocupă un loc important în jocurile copiilor, în jurul căreia se organizează o mulțime de jocuri din ce în ce mai complicate. Păpușa este elementul de bază în joc atît la copilul antepreșcolar, cît și la copilul preșcolar.

Locul în care copilul poate folosi jucăria rațional, cu scop bine determinat, ca să rezolve problemele puse de pedagogia preșcolară, este grădinița. Aici, în grădiniță, prin materialul pus la dispoziția copilului, prin experiența educatoarei, prin tactul ei pedagogic, prin priceperea ei de a oferi la momentul potrivit jucării care să corespundă particularităților de vîrstă, nivelului de dezvoltare, priceperilor și deprinderilor formate, se satisfac trebuințele copiilor de cunoaștere, de activitate și de comunicare cu cei din jur, aceasta realizîndu-se potrivit cerințelor pedagogiei preșcolare și programei învățămîntului preșcolar.

În continuare, voi arăta ce jucării se pot oferi pe grupe de vîrstă pentru a satisface nevoia de joc și a răspunde cerințelor pedagogice.

La grupa mică se vor pune la îndemîna copiilor păpuși care să permită mînuirea lor cu multă ușurință. Se vor da la început păpuși mai mari. Păpușa mare dă copilului posibilitatea să-și coordoneze mai ușor mișcările și să le precizeze, îi formează deprinderile de a îmbrăca, de a dezbrăca păpușa, de a încheia și descheia nasturii rochițelor, care tocmai pentru că sînt de dimensiuni mai mari nu produc dificultăți atunci cînd copilul acționează cu aceste accesorii ale păpușii și cu ea însăși. Tot la această grupă se vor pune la dispoziție mingi mari, ușoare, frumos colorate, elastice. Mingea de dimensiuni mari — ca și păpușa mare — este mai ușor mînuită, din cauză că mușchii mari ai membrelor sînt mai bine dezvoltați decît mușchii mici. Astfel, dacă aruncăm o minge mare copilului, el o prinde în brațe cu mai multă ușurință, chiar cu oarecare siguranță. O minge mică îi va scăpa printre degete tocmai din lipsa dezvoltării mușchilor mici și din lipsa posibilității de coordonare vizual-chinestezică.

În colecția de jucării este indicat să existe diferite animale, păsări (jucării), prin intermediul cărora copiii dobîndesc priceperea de a le diferenția după unele caracteristici (iepurașul cu urechi lungi, vulpea cu coadă lungă și stufoasă). Tot în colecția grupei mici este neapărat necesar să se găsească materiale de construcție care ajută pe copii să diferențieze unele însușiri ale obiectelor și să-și consolideze reprezentări despre: formă, culori, cantități, dimensiuni etc.

Deoarece jucăria trezește emoții și sentimente, este bine ca să nu lipsească jucăriile distractive, ca: sîrleaza, broscuța (care datorită unui mecanism simplu face salturi sau își mișcă codița și capul) cloșca cu pui, măgărușul — jucării populare, îndrăgite de copii prin faptul că ele produc veselie și, în același timp,

sentimente de plăcere. Desigur, nu vor lipsi jucăriile pentru apă și nisip (rățuște și gîște din celuloid, vaporașe, bărcuțe, lopățele, grebluțe, site, căldărușe care oferă posibilități largi de joc, dezvoltă și fortifică organismul și, în același timp, prin mînuirea lor, copilul dobîndește multe cunoștințe legate de materialul cu care vine în contact direct).

La grupa mijlocie și mare vom da aceleași jucării, însă mai variate, orizontul de cunoștințe fiind mai larg. Colecția de jucării la aceste grupe cuprinde păpuși mari și mici, mingi de diferite mărimi, lăzi cu material de construcție și ca o completare se vor procura accesorii pentru jocul cu păpușa (paturi, cearceafuri, perne, plăpumi, vase de gătit, sobițe etc.). Dacă copilul de 3—4 ani se mulțumește să îmbrace și să dezbrace păpușa și apoi s-o cuprindă în brațe, să o legene ore în șir, copilul de 5—7 ani simte nevoia să gospodărească, să imite în jocul său tot ceea ce realitatea înconjurătoare i-a transmis. De aceea, el nu se mulțumește numai să îmbrace și să legene păpușa. El o culcă, o hrănește, o spală, fapt ce ne arată că el cunoaște rolul social al obiectelor, relațiile sociale observate și totodată înțelege, imită în joc, prin rolurile pe care le interpretează, acțiunile executate de adulți.

Tot la aceste grupe se pot da unelte de tîmplărie (cu ajutorul cărora se vor repara jucăriile) de croitorie (ață, ace, foarfeci, centimetre, bucăți mici de material din care vor lucra rochițe, șorțulețe, cearceafuri, batiste etc.). De asemenea, este important să existe în grupă jucării demontabile mecanice și diferite materiale din care să se confecționeze jucăriile de care copiii au nevoie.

Considerăm că din colecția de jucării este bine să nu lipsească materialul din natură, care se poate procura cu ușurință și care ajută la rezolvarea multor probleme în grădiniță. Astfel, în fiecare unitate este bine să existe: lut, nisip, scoici, melci, castane, ghinde, lujeri de porumb, coceni de porumb, frunze, conuri de brad, pene, pietricele, mușchi de copac, coji de copac, coji de nuci, coji de ouă, pănuși și mătase de porumb, paie, papură, trestie, gogoși de mătase, semințe sîmburi, spini, ciulini, fire de iarbă, nuiele, codițe de fructe, cupe și fructe de stejar (ghindă). De asemenea, se pot procura și materiale din comerț: vată, sîrmă, dopuri, cutii de chibrituri, bețe de chibrituri, scobitori, lînă, cînepă, hîrtie colorată, cartoane, scîndurele, deșeuri de stofă, blană, fir de sîrmă, sticluțe și altele care să ajute la confecționarea în mod independent a jucăriei de care vor avea nevoie și să îmbogățească mereu conținutul jocului, să perfecționeze priceperile și deprinderile.

Deși jucăria are rol multilateral în viața și în dezvoltarea copilului, totuși ea n-a fost apreciată la justa ei valoare de către toți pedagogii, datorită faptului că unii din ei nu s-au putut ridica deasupra concepțiilor vremurilor. Astfel, jucăriile oferite de Fr. Fröbel și M. Montessori duceau la dezvoltarea unilaterală a copilului, urmărind un scop exclusiv practic, prin folosirea lor mecanică, fapt ce nu contribuia la dezvoltarea spiritului de observație, nici a proceselor intelectuale și a celor de voință.

Nu același lucru se poate spune despre K. D. Ușinski, care a pus un accent deosebit pe folosirea jucăriei în activitatea de cunoaștere a realității obiective, în dezvoltarea spiritului de observație, a gîndirii și limbajului, în vederea pregătirii copilului pentru școală.

Pentru a contribui în mod eficient la educarea și la instruirea copilului, jucăriile vor îndeplini unele condiții fără de care ele nu corespund scopului urmărit. Astfel, N. K. Krupskaia[1] susține ideea folosirii jucăriilor *simple, nepretențioase,*

[1] Opere pedagogice alese, E.S.D.P., 1960, pag. 13.

care *se pot mînui ușor, se pot spăla* și prin intermediul cărora copiii își însușesc cunoștințe multiple din mediul înconjurător, fără grija că le vor strica.

La aceste condiții pe care trebuie să le îndeplinească jucăria se mai adaugă și aceea de a fi astfel confecționată, încît să nu rănească pe copii. De asemenea, jucăria trebuie să fie *trainică*. Jucăria care se strică de îndată ce copilul începe să o mînuiască nu poate fi folosită, e ca și cum n-ar exista.

O altă condiție pe care trebuie să o îndeplinească jucăria este aceea de a fi *frumoasă*. Numai astfel ea poate contribui la dezvoltarea simțului estetic al copilului. Materialul plastic frumos colorat prezintă noi posibilități de a crea jucării frumoase și trainice.

In țara noastră jucăria și-a ocupat locul bine meritat. S-au creat fabrici în care se lucrează jucării de tot felul, care dezvoltă interesul copiilor pentru probleme de știință și tehnică. Confecționarea jucăriilor a realizat serioase îmbunătățiri atît din punctul de vedere al variației sortimentelor, cît și din acel al calității lor. Totuși, trebuie să spunem că încă mai sînt necesare îmbunătățiri atît sub aspect tehnic, cît și sub aspect instructiv-educativ. De aceea, la fabricarea jucăriilor ar fi bine să-și spună cuvîntul tehnicianul, artistul și pedagogul.

Pedagogia modernă, științifică, ținînd cont de marele rol educativ al jocului, propune ca pentru realizarea sarcinilor instructiv-educative prin joc să se folosească jucării pe care le clasifică în modul următor:

1) Jucării cu subiect; 2) Jucării motrice sportive; 3) Jucării de construcție; 4) Jucării didactice; 5) Jucării distractive și 6) Jocuri confecționate de copii[2].

Pentru ca jucăria să-și aducă aportul scontat, rolul de seamă în alegerea ei îl are adultul. El va trebui să cunoască bine particularitățile jocului la diferite vîrste, pentru a putea alege și oferi cele mai corespunzătoare jucării, în vederea realizării temelor de joc și a dezvoltării psihofizice a copilului. Știind cum să aleagă jucăria potrivită și cum să o prezinte copilului, adultul poate influența în mod pozitiv dezvoltarea preșcolarului. Aceeași jucărie poate dezvolta la copil sentimente foarte variate, după felul în care îi este prezentată.

Tot prin felul în care prezintă jucăria, educatoarea poate cultiva la copii o atitudine justă față de oamenii muncii și de produsele muncii lor.

Distribuind jucăriile mecanizate, educatoarea unei grădinițe a arătat prin cîteva cuvinte adresate copiilor cine a muncit în fabrică pentru realizarea lor. Un copil a spus: *Tata lucrează camioane mari care seamănă cu acestea*, iar altul a spus: *Mie mi-a adus o basculantă și pot să o descarc așa cum o descarcă muncitorii pe cea mare*. Iată, deci, că aceste jucării duc la asociații de idei care stîrnesc admirația pentru obiectul realizat de oamenii muncii.

De asemenea, atunci cînd prietenul tatălui lui Răducu a propus copilului să reconstruiască avionul stricat, dîndu-i totodată impresia că el l-a montat și că această treabă ar fi putut-o face chiar singur mai de mult, a dus la trezirea dorinței acestui copil de a lucra cu conștiinciozitate, răbdare, atenție, perseverență, pînă la terminarea muncii începute, oferindu-i în același timp bucuria creată de satisfacția unei realizări proprii.

Folosită în activitățile și în jocurile alese de copii, ca și în activitățile distractive sau în cele obligatorii, jucăria aduce un valoros aport în dezvoltarea și pregătirea copilului pentru școală. In jocurile didactice contribuie la desfășurarea activității într-o atmosferă de voie bună, în mod plăcut, realizîndu-se astfel o sarcină didactică de mare importanță.

[2] Pedagogia preșcolară, Editura de stat didactică și pedagogică, 1961, p. 177.

Teatrul de păpuși mînuit cu dibăcie este o formă de activitate în care jucăriile își spun din plin cuvîntul, contribuind la fixarea, consolidarea și sistematizarea cunoștințelor. De felul în care educatoarea știe să aleagă jucăriile potrivit vîrstei respective, dezvoltării copiilor, de felul cum le prezintă și le oferă, cum știe să organizeze colectivul, să-l antreneze, să trezească interesul, curiozitatea, să folosească metodele și procedeele cele mai adecvate vîrstei și sarcinii propuse, depinde rezolvarea multor probleme ale pedagogiei preșcolare, care urmărește ca scop final al muncii din grădiniță, pregătirea cu succes a copilului preșcolar pentru școală.

În concluzie, putem spune că jucăria are un rol însemnat în desfășurarea cu succes a procesului instructiv-educativ din grădinițe. Cu ajutorul ei, educatoarea poate dezvolta procesele intelectuale, morale, voliționale ale copilului.

TRENCA BANCIU
I.I.P.C.D.—Brașov

CENTENARUL PRIMEI ȘCOLI DE SURZI DIN ȚARA NOASTRĂ

Centenarul Școlii de surzi din Focșani a marcat bilanțul unor însemnate realizări ale învățămîntului pentru copiii cu deficiențe de auz din țara noastră. Evenimentul are o semnificație deosebită prin faptul că școala sărbătorită este și prima unitate de acest gen cu activitate continuă.

Școala a luat ființă *în 1863*, din inițiativa doctorului Carol Davilla, pe lîngă Azilul „Elena Doamna" din București. În *1895* a fost mutată la *Focșani*, unde funcționează și în prezent. Înființată și susținută la începuturile ei prin acțiuni filantropice, către sfîrșitul secolului trecut școala și-a continuat activitatea fiind subvenționată de stat.

Ceea ce caracterizează pregnant evoluția acestei unități în primii ei 80 de ani de existență este frămîntarea continuă, lupta cu indiferența autorităților timpului, condițiile materiale neîndestulătoare, căutările asidui în domeniul didacticii speciale. Realizările mai însemnate, cele dintîi succese în munca cu copiii surzi din această școală, sînt legate de numele unor surdopedagogi cu o pregătire temeinică, care și-au pus întreaga lor putere de muncă în slujba învățămîntului pentru surzi. Printre aceștia, poate fi amintit *Mihai Ionescu*, care a manifestat preocupări continui pentru îmbunătățirea metodelor de predare, *dr. Emil Dărăban*, care a dovedit un interes deosebit pentru problemele perfecționării cadrelor didactice și pentru problema selectării copiilor și valorificării resturilor lor auditive. Acestuia îi revine meritul de a fi încercat și o primă clasificare a copiilor cu deficiențe de auz după gradul pierderii auzului. Amintim, de asemenea, numele profesorului *Ion Ciorănescu*, figură proeminentă a surdo-pedagogiei românești. Contribuția lui, multilaterală ca problematică, a adus un sprijin serios îmbunătățirii procesului de învățămînt din școlile de surzi. Trebuie menționat și aportul lui la elaborarea programelor analitice, a manualelor școlare, la îmbunătățirea muncii metodice din școală. Merită toată atenția indicațiile date de el în legătură cu activizarea vocabularului copiilor surzi în „convorbirile uzuale", precizările în legătură cu munca asupra formării unei vorbiri cît mai inteligibile la elevi, în legătură cu importanța pregătirii profesionale a copiilor surzi. Aceste contribuții meritorii nu au soluționat însă o bună parte din probleme esențiale ale organizării și conținutului învățămîntului pentru copiii cu deficiențe de auz. Abia ultimii 20 de

ani din existența acestei școli marchează o etapă calitativ superioară. Îmbunătățirea radicală a condițiilor materiale ale școlii, cuprinderea unui număr mult mai mare de copii, încadrarea de cadre didactice cu pregătire superioară, sînt numai cîteva din realizările acestei perioade de timp. Ceea ce trebuie subliniat, însă, ca deosebit de semnificativ în evoluția școlii în perioada de după 23 August 1944 este îmbunătățirea substanțială a conținutului procesului de învățămînt. Restructurat pe baze științifice, mai cu seamă în urma reformei învățămîntului din 1948, procesul instructiv-educativ din școala de surzi din Focșani se profilează în etapa actuală, asemenea cu al celorlalte școli de surzi din țară, ca un proces unitar ce se desfășoară în condițiile aplicării unor planuri de învățămînt, a unor programe analitice și manuale unice, elaborate de pe poziții științifice.

Activitatea colectivului cadrelor didactice din școala de la Focșani, expresie a unui stil unitar și perseverent de muncă, se desfășoară în ultima vreme ca o parte componentă a activității colectivului mare de surdo-pedagogi din țară. Eforturile tuturor cadrelor didactice, ale celor cu o experiență mai bogată, ca și ale celor care sînt abia la începutul activității lor, sînt unite în încercarea de a găsi căi noi de îmbunătățire a muncii cu copiii surzi. Subliniem în această direcție aportul colectivului școlii în experimentarea sistemului de formare a vorbirii copiilor pe baza principiului comunicării verbale.

Centenarul Școlii de surzi din Focșani, prima școală pentru copii cu deficiențe de auz din țara noastră, a fost sărbătorit într-un cadru cu adevărat festiv. S-au întîlnit cu această ocazie reprezentanți ai cîtorva generații de surdo-pedagogi al căror elan cu care își desfășoară activitatea în procesul aplicării noilor metode și procedee de lucru cu copiii surzi este bine cunoscut.

După prezentarea istoricului școlii, au luat cuvîntul reprezentanții organelor de stat, centrale și locale, reprezentanții universităților din București și Cluj, ai Institutului de științe pedagogice, ai Asociației surdo-muților, profesori ai școlii, absolvenți și elevi. Din cuvîntul tuturor s-a desprins importanța acestui eveniment, locul lui în procesul dezvoltării învățămîntului pentru copiii cu deficiențe de auz.

Expresie a valorificării tradițiilor surdo-pedagogiei românești de pe poziții marxist-leniniste, sărbătorirea centenarului Școlii de surzi din Focșani subliniază încă o dată grija deosebită pe care conducerea de partid și de stat din țara noastră o acordă problemelor învățămîntului special. Pentru cadrele didactice din toate școlile destinate copiilor cu deficiențe de auz, evenimentul a însemnat un rodnic schimb de experiență și, în același timp, un serios imbold în munca de răspundere pe care o desfășoară în colectivul mare al surdo-pedagogilor din țara noastră.

LUCIA CARAMAN-MĂESCU
și
SILVIA PREDOIU-DIMA

DE PESTE HOTARE

DESPRE METODA DIRECTA DE PREDARE A LIMBII FRANCEZE

In ultimii douăzeci de ani s-au înregistrat îndelungate cercetări din partea majorității școlilor naționale pentru găsirea mijloacelor celor mai eficiente, mai rapide și sistematice de însușire a limbilor, acumulîndu-se astfel o prețioasă și remarcabilă experiență pedagogică și metodică. Se poate afirma că în multe țări în care se învață o limbă străină modernă s-a creat o experiență proprie, că există preocupări pentru o metodă sau alta de predare a limbilor moderne.

Pe această linie se înscrie, în Franța, metoda Școlii practice „Alliance Française", al cărei proiect și plan au fost concepute și elaborate de profesorul G. Mauger, directorul onorific al școlii și agregat al Universității din Paris. „Alliance Française" este o asociație recunoscută de utilitate publică, fondată în 1883, pentru propagarea limbii și a culturii franceze. In special după al doilea război mondial, această școală practică dorește să păstreze limbii franceze locul de „limbă vie și utilă". An de an, numeroși cursanți din diferite țări urmează cursurile acestei școli. Metoda practică folosită aici pentru însușirea limbii este metoda directă, pe care am avut prilejul s-o cunosc în vara anului 1964, participînd la cursurile organizate la Paris de „Alliance Française".

Această metodă nu este numai rezultatul unei îndelungate tradiții, ci și al experienței foarte bogate și variate a profesorilor Școlii practice „Alliance Française", care au avut nenumărate schimburi de păreri cu alți profesori francezi și străini care predau limba franceză. Metoda urmărește să dea un ansamblu de reguli generale, lăsîndu-i profesorului libertatea de a preda, iar elevului originalitatea exprimării.

Principiile metodei directe de predare și de însușire a unei limbi vii pornesc de la teoria structuralistă a lui F. de Saussure, care consideră limba ca un ansamblu de structuri în care raporturile dintre termeni sînt la fel de importante ca și termenii înșiși. De aceea, metoda urmărește însușirea limbii în mod progresiv, pe baza dialogului și a varietății de imagini, a structurilor care cuprind elementele limbii franceze (fonetică, lexic, gramatică).

Acest fel de a preda impune condiții importante. Astfel, predarea limbii franceze reclamă din partea profesorului o pronunție perfectă, dicțiune aleasă, scriere clară și ordonată. In primele ore de predare, gestul trebuie să preceadă cuvîntul, arătîndu-se imaginea sau sugerîndu-se acțiunea ce se face. Orice cuvînt trebuie să apară neapărat într-o comunicare, într-o propoziție, evitîndu-se cuvintele izolate. Prezentarea oricărei comunicări apare, la început, sub forma „C'est un..." sau „C'est une..." (C'est un livre, c'est un crayon, c'est un garçon, c'est une classe,

c'est une porte, c'est une fille etc.). Comunicarea făcută clar şi expresiv de profesor este repetată de elevi în colectiv şi individual. Este necesar ca, încă de la prima oră de limba franceză, profesorul să-i obişnuiască pe elevi să asculte cu toată atenţia comunicarea ce se face şi să repete, depunînd tot efortul pentru reproducerea corectă a comunicării, îndeosebi pe cale individuală. Profesorul trebuie să fie foarte atent pentru a sesiza, încă din prima oră, greşelile de pronunţie, pe care le semnalează clasei şi le corectează, pronunţînd el însuşi încă o dată şi punîndu-i pe elevi să repete.

O condiţie de seamă a metodei directe constă în realizarea comunicării orale anterior celei scrise (în special pentru limbile care nu folosesc alfabetul latin) şi, mai tîrziu, împletirea celor două feluri de comunicări. Deoarece pentru automatizarea cunoştinţelor predate începătorilor este necesară mai întîi însuşirea lor orală, profesorul va scrie pe tablă comunicările făcute numai după ce acestea au fost deprinse de întreaga clasă.

În predare, profesorul trebuie să pornească întotdeauna de la cunoscut la necunoscut, trecînd prin anumite stadii. De exemplu, pentru începători, după ce a fost parcursă prima etapă (prezentarea cuvîntului într-o comunicare orală), se poate trece la al doilea stadiu, în care se face o muncă intuitivă pe bază de dialog între profesor şi elevi.

Întrebarea pe care o va pune profesorul „Est-ce un crayon ?" va fi însoţită în mod firesc de gestul care indică sensul ei. Tot profesorul va repeta şi răspunsul „Oui, c'est un crayon", care va fi repetat în colectiv şi individual. Aşa va proceda cu toate comunicările făcute în prima etapă, corectînd, bineînţeles, greşelile de pronunţie.

Se poate trece la al treilea stadiu, în care profesorul se convinge de înţelegerea comunicărilor, folosind aşa-numitele opoziţii („Oui, c'est un...", „C'est une...", „Non, ce n'est pas un...", „Ce n'est pas une..."). De exemplu, el poate întreba: „C'est un crayon?", indicînd alt obiect, (o carte, de pildă). Tot el va repeta răspunsul pe care îl vor reproduce apoi şi elevii („Non, ce n'est pas un crayon").

Este recomandabil ca în cel de-al treilea stadiu să se lucreze mai mult individual cu elevii. Pentru aceasta este necesar ca profesorul să introducă fişe personale ale elevilor încă de la prima oră de limba franceză, pentru a ţine evidenţa greşelilor de pronunţie, în vederea corectării lor imediate.

S-a arătat mai sus că fiecare comunicare făcută elevilor se va scrie pe tablă după ce ea a fost însuşită oral de către aceştia. Este bine ca propoziţiile să fie scrise în partea stîngă a tablei pentru a fi mai uşor de urmărit şi pentru a desprinde concluziile la gramatică (în cazul de faţă — articolul nehotărît la singular).

Din propoziţiile scrise pe tablă, se pot desprinde cu uşurinţă formele articolului nehotărît la singular.

Dăm mai jos un exemplu de schemă pentru uşurarea înţelegerii formelor gramaticale pe baza materialului predat:

Communications	*Mots*
C'est un crayon	un crayon
C'est un livre	un livre
C'est un garçon	un garçon
C'est une classe	une classe
C'est une porte	une porte
C'est une fille	une fille

Formules de fixation

Articol nehotărît

Masculin	*Feminin*
un	une

În ora a doua se va trece la formele de plural ale articolului nehotărît, pornindu-se de la aceleaşi comunicări însoţite de gesturi, folosindu-se aceleaşi principii ale repetării în colectiv şi individual şi ale caracterului anterior al însuşirii orale.

Comunicările pot fi scrise pe tablă în felul următor:

C'est un livre	Ces sont des livres
C'est une classe	Ces sont des classes
	etc.

După desprinderea concluziilor gramaticale, se pot scrie pe tablă următoarele formule de fixare (în partea dreaptă a tablei):

Articol nehotărît

	Masculin	Feminin	
Singular	un	une	C'est...
Plural	des		Ces sont...

În lumina sistemului de lucru şi a principiilor enunţate mai sus, adaptate noilor condiţii de activitate, profesorul poate trece în a treia oră la comunicări pe baza articolului hotărît (Le crayon est sur le pupitre, La gomme est dans la serviette etc). În cel de-al treilea stadiu, se folosesc întrebări de fixare de genul „Où est le crayon?", „Où est la gomme?" etc. Tot în cadrul acestui stadiu este bine să se folosească paralel, în aceeaşi comunicare, articolul hotărît masculin şi feminin (de ex. Où est la plume? La plume est dans le plumier. Où est la carte? La carte est sur le mur).

Nu mai subliniem că pentru începători nu trebuie să se traducă nimic. Se consideră că traducerea unei limbi străine în stadiul începătorilor prezintă un mare pericol — acela de a nu o învăţa. Învăţarea regulilor de pronunţare nu constituie o problemă teoretică predată separat în cadrul a 2—3 ore; ele se însuşesc în acelaşi timp cu învăţarea limbii.

Elevii nu trebuie să-şi însuşească numai un aspect sau altul al unei limbi vii, ci ansamblul limbii ca mijloc important de comunicare între oameni.

Organizarea şi desfăşurarea lecţiei constituie o preocupare de seamă a profesorilor de la „Alliance Française". În general, structura unei lecţii cuprinde trei momente importante: expunerea, fixarea şi automatizarea. Împărţirea lecţiei în aceste trei momente permite profesorului să respecte cu stricteţe principiile pedagogice privind desfăşurarea lecţiei. În cadrul expunerii, pentru introducerea unei structuri noi, profesorul trebuie:

a) să se sprijine pe acele elemente ce au fost însuşite anterior şi care vor putea permite înţelegerea acestei structuri;

b) să motiveze introducerea acestei structuri, plecînd de la o situaţie care îi justifică întrebuinţarea (această condiţie nu se poate realiza decît făcînd apel la noţiuni şi la referinţe comune, care îl vor face pe elev să înţeleagă necesitatea structurii);

c) pornind de la ascultare şi articulare, să pună bazele automatizării audio-articulatorii;

d) să controleze imediat înţelegerea structurii şi folosirea sa, prin introducerea unei situaţii noi a cărei soluţionare trebuie găsită de elev. Dacă primul control nu este satisfăcător, este necesar al doilea, care va face să existe cel puţin două exemple pentru fixare.

Se observă că profesorul porneşte de la concret ca, prin intermediul dialogului, să ajungă la necunoscut, punînd accent deosebit pe motivarea fenomenului lingvistic (gramatical sau lexical).

La clasele mari, unde profesorul tinde să realizeze o exprimare expresivă din partea elevilor, el va avea ca preocupare centrală diversificarea structurilor însuşite (de la cunoscut la diversificare), dinamizarea lor (structurile însuşite trebuie folosite), libertatea în alegerea structurilor.

Fixarea se face în special în scris. Este absolut necesar ca, pe baza exemplelor care au permis introducerea structurii noi, să se fixeze însăşi structura printr-o formulă de fixare. Această formulă se obţine prin discuţii cu elevii pentru că numai o gîndire activă asigură înţelegerea şi asimilarea conştientă a structurii predate. Formula de fixare este o abstractizare a fenomenului însuşit care duce la sistematizare, deci la generalizare. În perspectiva procesului de însuşire a unei limbi străine, acest moment este esenţial, dar el nu constituie totuşi decît o etapă. Automatizarea (care poate fi orală sau scrisă) este absolut necesară pentru ca stăpînirea structurii noi să se înscrie în comportarea verbală spontană a elevului. De aici rezultă necesitatea exerciţiilor de automatizare.

In cadrul automatizării scrise, dictarea ocupă un loc important.

Dăm mai jos un tip de lecţie desfăşurată pe baza acestor trei momente importante, aşa cum a avut loc la „Alliance Française".

Passé composé avec avoir

I. Exposition. Travail oral principalement

a) *Réactivation des connaissances acquises*

Révision des verbes *avoir* et *parler*, ou de tout autre verbe en *er* choisi dans le vocabulaire antérieurement acquis et utilisable pour la leçon.

Par dialogue questions et réponses et dans des phrases courtes :

Ex. :

Q. Avez-vous un livre? — *R.* Oui, j'ai un livre etc....

Q. Parlez-vous français? — *R.* Oui, je parle français etc....

Le professeur inscrit clairement ces formes verbales à gauche du tableau.

b) *Introduction de la nouveauté*

Utilisation d'un système de réference extra-linguistique commun aux élèves : ici, la notion de temps.

D'où, au milieu du tableau, écrit par le professeur, ce schèma :

. . . . . Aujourd'hui (date) . . . .
Hier (date) à 4 heures, — nous parlons français
. . . . . .

On élabore ainsi une nouvelle structure de pensée sur laquelle le professeur va „imposer" la nouvelle forme verbale oralement d'abord.

Le professeur commence :

„Hier, à 4 heures, nous *avons* parlé français"
„Hier, à 4 heures, j' *ai* parlé français"

puis par questions et réponses toutes les formes verbales du temps sont ainsi entendues et réemployées.

Q. Monsieurs est-ce que Mademoiselle a parlé français hier?

R. Oui, elle a parlé français hier

c) *Contrôle immédiat de la compréhension.*

Aujourd'hui, à 4 H., nous parlons français.

Hier à 4 H., nous avons parlé français.

Aujourd'hui, à 4 H., nous chantons.
Hier à 4 H., nous...

(c'est au professeur de soliciter le réponse puis de revoir — comme en b) — toutes les formes par questions et réponses).

II. Fixation

A gauche du tableau figurent les conjugations des verbes avoir et parler au présent.

Au centre, le schéma de (b)
Il sera complété pour hier
Aujourd'hui

Hier
à 4 H. nous parlons
- - - nous chantons

nous *avons* parlé
nous *avons* chanté

Le professeur opposera alors aujourd'hui . . . . . présent
à hier . . . . . passé composé

Puis, par coopération avec les élèves, il les conduira à établir la formule des constructions du passé composé en partant des exemples et par étapes.

1. Passé composé = J'ai (parlé)
   Tu as (chanté)
   J'ai : présent de l'indicatif du verbe avoir
2. *Parlé — Chanté*
   déduction de la forme à partir de l'indicatif *parler — chanter*
   puis l'indication : c'est le participe passé
3. Passé composé = *avoir* au présent + participe passé du verbe

III. Mécanisation

a) Exercices oraux — avec des situations concrètes — actions faites par le professeur ou ses élèves
„Que fait-il ? Il marche dans la classe".
„Qu' a-t-i-l fait ? Il a marché dans la classe".

b) Exercices écrits
1. Elargissement de l'usage de la structure acquise à partir de verbes nouveaux.
   . du premier groupe
   .. avec quelques verbes irréguliers déjà connus (ceci toujours dans des phrases simples).

N.B. La leçon d'acquisition des structures gramaticales qui suivra portera sur le passé composé des verbes conjugués avec *être*, en introduisant les verbes les plus usuels.

2. Automatisation par des exercices assez mécaniques.
   Aujourd'hui . . . . . Hier . . . . . .

3. Exercises oraux mais plus insérés dans le comportament sous forme d'une rapide conversation par questions et réponses.
   Ex. Maintenant vous travaillez, monsieur, mais *hier*, avez-vous travaillé ? etc.

Organizarea unei lecții avînd cele trei momente importante este valabilă și pentru lecțiile de lexic. In cadrul expunerii, cunoscutul, care este indispensabil, îmbracă forma corectă a unei propoziții sau fraze introductive. Cu ajutorul imaginilor și al gesturilor se introduce noul. Cuvintele necunoscute sînt repetate oral de elevi, apoi se scriu pe tablă.

Fixarea se face pe baza dialogului între profesor și elevi în legătură cu materialul lexical predat, apoi se trece la întrebări legate de viața elevilor și la întocmirea de propoziții și fraze din ce în ce mai complicate.

Automatizarea se face prin exerciții orale sau scrise, urmate de lectura textului făcută de către profesor și elevi. Lecția se încheie printr-o dictare. De exemplu, pentru a prezenta îmbrăcămintea copiilor, la o lecție ținută la Școala practică „Alliance Française", s-a prezentat un desen care înfățișa un copil. Lecția a început cu întrebarea : „Qu'est-ce que c'est" la care s-a primit răspunsul „C'est un garçon". Folosind desene ce prezentau diferite obiecte de îmbrăcăminte, fixate treptat pe desenul care reprezenta copilul, profesorul a introdus toate cuvintele necunoscute și le-a scris în partea stîngă a tablei pe două coloane (masculin — feminin). Fixarea lor s-a făcut prin conversație, stabilindu-se și

unele propoziții cu principalele cuvinte predate, propoziții ce au fost scrise pe tablă. A urmat lectura expresivă a textului făcută de profesor și apoi de elevi. Lecția s-a încheiat printr-o dictare corectată în clasă.

În activitatea Școlii practice „Alliance Française" un loc deosebit de important îl ocupă învățămîntul audio-vizual în laboratorul de limbă, unde au fost elaborate o serie de filme didactice și o serie de benzi cu ajutorul cărora s-a transpus manualul în secvențe verbale și în imagini precise. Ținînd seama de particularitățile psihice ale elevilor, s-a pornit de la sisteme pentru a-i face să învețe limba în ansamblul ei și s-a acordat mai multă importanță ascultării.

În acest scop, primele 15 lecții pentru începători sînt destinate însușirii structurilor elementare ale limbii franceze. Sînt 5 lecții de tranziție și 5 lecții care prezintă situații din viață cu ajutorul desenelor în care folosirea limbii este mult mai largă, iar imaginea îl face pe elev să înțeleagă textul.

Lecțiile din laboratorul de limbă constituie un suport de care nu ne putem dispensa, un auxiliar important și eficace pentru deplina reușită a lecțiilor din clasă. Îmbinînd imaginile precise prezentate de aparatul de filmat cu imprimările clare și expresive de pe bandă de magnetofon, se creează condiții optime pentru o înțelegere superioară a structurilor și pentru formarea pronunției și intonației specifice limbii franceze.

De pildă, la prima lecție, aparatul de filmat prezintă succesiv imaginile legate de mediul înconjurător elevului, iar magnetofonul introduce structurile corespunzătoare. La întrebarea „Qu'est-ce que c'est"? se introduc structuri ca „C'est un élève", „C'est un homme", „C'est un crayon", „C'est une table" etc. După ce au fost introduse 8—10 structuri, ele se repetă. Se trece la organizarea dialogului de genul „Est-ce un cahier?" — „Oui, c'est un cahier", iar apoi la forma negativă („Est-ce une table?" — „Non, ce n'est pas une table. C'est un bureau").

Lecția se încheie prin completarea spațiilor albe ale benzii cu răspunsurile date de elevi la întrebările formulate dinainte.

Munca desfășurată în cabinele individuale de către profesor cu fiecare elev este în măsură să corecteze orice deficiență de pronunție și să consolideze tot ce s-a predat.

La clasele mai mari, se prezintă și filme fără sonorizare, care sînt comentate fie de profesor, fie de elevi în scopul dezvoltării deprinderilor de exprimare corectă și expresivă.

Organizarea unor astfel de lecții face ca predarea limbii franceze să aibe loc în condiții cît mai apropiate de mediul natural, iar rezultatele sale să fie dintre cele mai bune și rapide.

Metoda directă de predare folosită de *Școala practică „Alliance Française"* cuprinde o serie de elemente valoroase care îl fac pe elev să-și însușească în bune condiții limba franceză elementară. Condițiile pe care le reclamă metoda de predare, organizarea și desfășurarea lecției, cu accent principal pe elementele intuitive și pe automatizarea cunoștințelor, judicioasa organizare și desfășurare a lecțiilor și, îndeosebi, folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale sînt cîteva din părțile sale pozitive utilizabile.

După părerea noastră, ea are însă și unele carențe care îngustează posibilitățile de însușire eficientă, conștientă și trainică a limbii franceze.

Urmărind să-i înarmeze pe elevi cu ansamblul, cu structurile limbii, vorbind franceza pentru a se ajunge la franceză (aceasta este socotită drept singura cale care duce la formarea reflexelor condiționate), se pierde din vedere analiza elementelor care compun structurile și, de aceea, însușirea lor este incompletă, unilaterală. Este suficient să ne gîndim că dacă elevii n-au înțeles bine sensul

unui cuvînt sau au reținut o singură accepție a acestuia (ceea ce de multe ori este fals), procesul trece neobservat și pentru elevi cuvintele sînt golite de înțelesurile lor semantice și de diversele lor nuanțe. Aceasta cu atît mai mult pentru cuvintele abstracte care intră în atîtea expresii figurative. De aceea, traducerea (nu traducerea integrală, ci cea selectivă) i-ar putea avertiza pe elevi asupra diferitelor sensuri și nuanțe și, pentru acest motiv, socotim că ea este necesară.

Faptul că metoda preconizează să nu se explice nimic începătorilor, că trebuie să li se spună doar „écoutez!" — „répétez!", iar ei să nu facă altceva decît să repete, îi dă o oarecare doză de formalism, permițînd o însușire mecanică a cunoștințelor predate.

Considerăm, de asemenea, ca o mare deficiență a metodei nefolosirea manualelor școlare la anul I și II (I-er et II-ème degrès), iar simpla scriere a unor texte scurte pe tablă nu este în măsură să înlocuiască un instrument didactic atît de important de care nu ne putem lipsi cum este manualul. Ce ar fi dacă elevii din clasa I n-ar folosi abecedarul ? !

Activitatea independentă a elevilor la această școală este complet ignorată. Aceștia nu primesc nici un fel de teme pentru a fi rezolvate acasă, astfel încît cunoștințele predate în clasă nu se consolidează printr-o muncă independentă.

Cu toate deficiențele sale, metoda directă de predare a limbilor moderne vii are o serie de elemente valoroase și merită să rețină atenția profesorilor de specialitate, care pot să le folosească, ținînd seama de condițiile concrete ale școlii noastre. Aceasta cu atît mai mult, cu cît și tradiția și experiența școlii noastre naționale se înscriu pe linia căutării și găsirii celor mai eficiente căi de însușire a limbilor moderne. Folosirea materialului didactic ilustrativ în introducerea elementului nou (lexical sau gramatical), evitarea excesului de teorie gramaticală și deplasarea accentului pe exercițiile aplicative, întrebuințarea cunoștințelor predate în clasă pentru organizarea de cît mai multe discuții legate de viața zilnică, de activitatea elevilor, de cuceririle științei și ale tehnicii contemporane, ca și utilizarea pe scară tot mai largă a mijloacelor audio-vizuale sînt tot atîtea căi importante menite să ducă la însușirea limbilor moderne.

LUCIAN RAȘCA
Inspector metodist la Secția de învățămînt a Regiunii București

100 DE ANI DE LA MOARTEA LUI VUK STEFANOVIC KARADȚIC REMARCABIL OM DE CULTURĂ JUGOSLAV

S-au împlinit o sută de ani de cînd a murit la Viena Vuk Stefanović Karadžić, una din cele mai marcante personalități ale istoriei poporului sîrb, cea mai mare figură a culturii moderne sîrbe, întemeietorul ei nemijlocit. Acest jubileu a fost sărbătorit în anul acesta nu numai în R.S.F. Iugoslavia, ci și în întreaga lume.

Născut la 26 octombrie 1787 în satul Trsić (reg. Jadar) Vuk St. Karadžić și-a desfășurat activitatea sa multilaterală timp de 50 de ani (prima jumătate a sec. al XIX-lea), într-o perioadă cînd poporul sîrb a luptat împotriva asupritorilor turci, perioadă crucială a dezvoltării și consolidării națiunii sîrbe, a luptei ei pentru libertate națională, independență și progres social [1].

După ce a învățat să citească și să scrie de la o rudă a sa, unicul om cu știință de carte din întreaga regiune, pă-

[1] După „Borba" nr. 37/1964.

rinții l-au trimis la școala din Loznica Dar, în curînd, din cauza unei epidemii de holeră, a fost nevoit să plece la mănăstirea Tronoša. De mic copil, Vuk a cunoscut unul din graiurile cele mai tipice și mai curate sîrbești, pe care l-a pus mai tîrziu la baza limbii literare sîrbe.

Cînd în anul 1804 a izbucnit prima răscoală a sîrbilor, tînărul Vuk, în vîrstă de 17 ani, a intrat în rîndurile luptătorilor pentru eliberarea poporului său de sub jugul otoman. Mai tîrziu, îl întîlnim pe Vuk elev la școala cea mare a lui Dositej Obradovič.

În 1808 se îmbolnăvește și pleacă să se vindece în satul natal, apoi la Novi Sad și la Băile Herculane. Întors în 1810 în Serbia ocupă o serie de funcții. Mai întîi este învățător la Belgrad, apoi secretar (pisat), vameș și judecător la Kladova și Brza Palanka. În 1813, cînd turcii pătrund în Serbia, Vuk este comandantul unui detașament de răsculați. În acel an, el fuge în Austria și se stabilește la Viena.

Șederea la Viena este de o importanță hotărîtoare pentru Vuk. Aci stabilește legături cu vechii lui prieteni — oameni de știință, scriitori, adunați în jurul ziarului abia înființat „Novine Serbske". Acestui ziar Vuk îi oferă primul său articol despre căderea Serbiei, scris sub formă de scrisoare adresată lui Karadjordje. Prin limba lui neobișnuită, articolul atrage atenția cunoscutului filolog sloven Jernej Kopitar, care în acea perioadă era cenzorul cărților sîrbești la Viena și care a arătat că articolul publicat, a fost scris în limba vorbită de popor, diametral diferențiată de limba slavo-sîrbă (slovenosvbska) un amestec din limba rusă, din slava bisericească și din limba sîrbă, limbă folosită pînă atunci exclusiv în literatura sîrbă.

Îndemnat de Kopitar, Vuk începe să culeagă și să tipărească poezii (cîntece) populare. Astfel, în 1814, cînd avea 27 ani, publică prima sa culegere de cîntece populare cuprinzînd 100 cîntece lirice și 6 epice. În anul următor, 1815, publică a doua culegere la Viena „Narodna Serbska pesmarița" (Carte de cîntece sîrbești) cu 100 cîntece lirice și 17 epice. Aceste două culegeri au premers ediția în patru volume apărută la Leipzig în 1823—24 (vol. I—III) și la Viena în 1833 (vol. IV). Activitatea lui folcloristică s-a extins și asupra altor genuri ale creației populare: basme, proverbe și ghicitori (1821).

Impunătoarele culegeri de cîntece populare sîrbești au avut un răsunet mare în întreaga Europă. De acest lucru ne putem da seama și după traducerile care se întîlnesc în presa romînească a vremii. Numai la cîțiva ani după moartea lui Vuk, marele nostru scriitor B. P. Hașdeu a publicat în revista „Traian" (1869), împreună cu un studiu introductiv, 16 balade din ciclul de cîntece vitejești intitulat „Crăișorul Marko" (Kraljević Marko), traduse pentru prima dată de el după original [2].

Articolul lui Hașdeu și unele poezii traduse de el sînt reproduse mai tîrziu de M. Eminescu în ziarul „Timpul" din 1880 și din 1889. Tot M. Eminescu reproduce după „Timpul" una din balade — Nunta lui George Smederevaț și Marcul Crăișorul în „Fîntîna Blanduziei" (nr. 2) [3].

În 1818 Vuk publică opera sa monumentală „Srpski Rječnik" (Dicționarul sîrb), cu 150 de explicații despre viața, obiceiurile, credința și tradițiile poporului.

Acest dicționar, operă fundamentală a culturii moderne sîrbe și a limbii literare, care se bazează pe limba vorbită a poporului, apare cu sprijinul material al negustorului romîn din Orșova — Theodor Tirca. Vuk a întreținut o prietenie trainică cu Tirca, întîlnindu-se deseori

[2] Vezi articolul lui G. Mihăilă: *„Vuk Stefanovič Karadžič"*, Luceafărul nr. 22 (155) 1964.
[3] *Idem.*

la Orşova, la Timişoara şi în satul Paniova (Banat).

Nereuşind să primească ajutor material de la Cneazul Serbiei Miloš Obrenović şi de la mitropolitul Stratimirović din Vojvodina şi după ce încercase o audienţă la împăratul Austriei, Karadžić a obţinut un împrumut de 3 000 forinţi de la vechiul şi bunul său prieten Th. Tirca. Pentru tipărirea „Dicţionarului" avea nevoie însă de mai mulţi bani. Rămînînd în momentul terminării acestei opere, de o importanţă capitală, iarăşi fără mijloace materiale, disperat el se adresează din nou lui Theodor şi Mariei Tirca: „Dacă voi nu luaţi la inimă această scrisoare, aşa cum aţi luat-o şi pe cea din anul trecut, vai de mine. Eu n-am să mai apuc să trăiesc aceste 7 săptămîni să văd sărmanul meu Serbski Slovar" [4].

Astfel, cu ajutorul celor 2 000 de forinţi ceruţi a reuşit ca la finele anului 1818 să apară „Dicţionarul sîrb".

În prefaţa „Dicţionarului", Karadžić spune: „Există la noi oameni mai bogaţi decît Tircă şi care la cafenele şi la mesele pline suspină din greu cînd se pomeneşte ceva despre popor, de ai zice că şi-ar da şi sîngele lor pentru gloria şi fericirea lui. Dacă le-ar veni, însă, poporul în casă şi le-ar cere nu 5 000 de forinţi cît a dat Tirca pentru Dicţionarul sîrb, ci 5 000 de bănuţi, s-ar îngrozi de parcă ar fi venit moartea după ei..." [5].

Încă de la apariţia primei gramatici sîrbe (1814), Vuk începe să aplice principiile de bază ale reformei sale privind limba şi ortografia: limba poporului ca limbă literară, ortografie fonetică şi alfabet simplificat.

În 1854, cu ajutorul marelui filolog D. Daničić, editează ediţia a II-a a Dicţionarului, cu gramatica limbii sîrbe, corectată şi îmbunătăţită esenţial faţă de gramatica din 1814. Prin această lucrare Vuk îşi încununează reforma sa cea mare şi pune bazele limbii literare moderne şi ale ortografiei sîrbe contemporane.

Culegerile de poezii populare devin tot mai cunoscute în Apus. Însuşi Kopitar le traduce pentru Goethe, iar Grimm începe să se intereseze de limba sîrbă şi de poezia populară sîrbă, popularizînd-o în Germania, sfătuind pe Karadžić să-şi continue munca începută. Încurajat de aceste succese, Vuk continuă să culeagă poezii populare pînă la sfîrşitul vieţii sale. Mai mult, el nu se mărgineşte să adune numai poezii populare sîrbeşti, ci, în 1819, întorcîndu-se din Rusia, aduce cu sine şi poezii populare ruse, iar în 1822 publică o culegere de poezii populare bulgăreşti. În articolul „Literatura sîrbească", Gh. Asachi afirmă (în Albina Romînească, în 1848, şi apoi în „Gazeta de Moldavia", în 1852) că Vuk St. Karadžić a adunat şi poezii populare romîneşti: „...iar în anul 1823 cînd petreceam la Viena, mult onorabilul d. Vuk Stefanović, renumitul literator sîrb şi al meu amic, carile călătorise mulţi ani prin provinţiile sud-slavice spre adunarea cîntecelor sîrbeşti, (...) au fost adăugit colecţia mea, dăruindu-mi 30 coale manuscrise cîntece romîneşti, care cu ocazia călătoriilor sale le-au fost adunat în Transilvania, în Banat şi în Ţara Romînească..." [6]. Dar colecţia şi alte lucruri — arată Asachi — au ars în focul de la Iaşi, în 1827.

Despre o latură a activităţii sale — după cît ne este cunoscut — s-a cercetat şi s-a scris mai puţin şi anume despre activitatea sa depusă ca învăţător, despre primul abecedar sîrb tipărit de el, precum şi despre importanţa pe care au avut-o Karadžić şi întreaga sa operă pentru şcoală şi învăţămînt.

---

[4] Vezi M. Popović: *„Vuk Stefanović Karadžić"*, Beograd, 1964, pag. 109.

[5] *Opera citată*, pag. 109—110.

[6] Vezi G. Mihăilă: *„Vuk Stefanović Karadžić"*, Luceafărul nr. 22 (155) 1964.

În 1827, Vuk tipărește primul abecedar sîrbesc prin care preconizează ca imediat după ce se cunoaște valoarea fonetică a unor litere să se treacă la citire. Această metodă recomandată de Vuk a fost însușită mai tîrziu, abia după aproape 30 ani.

Paralel cu afirmarea principiilor ortografice ale lui Vuk, în ciuda rezistențelor unor metodicieni, și-au creat drum pînă în zilele noastre și principiile sale în domeniul învățării citit-scrisului [7].

Răsunetul pe care l-au avut lucrările marelui filolog în rîndurile poporului sîrb, iubirea și prețuirea de care s-a bucurat el în special în rîndul învățătorilor și profesorilor, al elevilor și studenților, sînt dovedite și prin faptul că în septembrie 1897 a avut loc aducerea rămășițelor lui Vuk de la Viena la Belgrad.

Iată o spicuire din cuvîntările, scrisorile și salutările adresate Academiei sîrbe cu ocazia acestei mari sărbători, apărute în publicațiile vremii. În salutul adresat de școala primară din Svilajinați se spune: „Prin mutarea rămășițelor marelui Vuk Karadžić din străinătate în patrie, poporul sîrb dă dovadă, în mod evident, de respect și recunoștință față de marile sale merite în domeniul *culturii și școlii* etc. [8].

Introducînd limba vorbită de popor în literatură, Vuk a scos la lumina zilei minunata creație a geniului poporului și a ridicat pe o treaptă superioară mîndria națională a poporului.

Datorită lui Vuk se remarcă un interes tot mai mare pentru realitatea sîrbă și pentru creația poporului sîrb, în Rusia, Germania, Franța, Anglia, Romînia, Polonia și în alte țări. Personalități cum au fost: Pușkin, Goethe, Grimm, Hașdeu, Eminescu, Alecsandri, Odobescu, Kogălniceanu etc. au tradus din opera lui, s-au inspirat din folclorul sîrb.

Lupta lui, activitatea lui, sînt însemnate nu numai pe plan literar, filologic, ci au și un caracter social și de clasă. Nu întîmplător, adversarii lui, care au fost mulți la număr și puternici, au fost din rîndul „intelectualității vechi sîrbe", din rîndul ierarhiei și birocrației bisericești.

În ciuda unor greutăți materiale mari, în ciuda împotrivirilor adversarilor, ideile și reformele sale au triumfat. Vuk a învins în această luptă grea datorită faptului că izvorul tăriei sale nesecate s-a găsit în popor, în care nu și-a pierdut niciodată încrederea. Ideile sale au triumfat, fiindcă el, ca nimeni dintre contemporanii săi din Serbia, a înțeles cerințele timpului și sensul transformărilor sociale.

Operele lui Vuk Karadžić culese din popor și lui înapoiate, au fost larg răspîndite timp de aproape un secol și jumătate, în patria sa și peste hotare, devenind un bun al culturii întregii omeniri.

Astăzi, după o sută de ani de la moartea sa, meritele lui sînt unanim recunoscute, iar numele lui se numără printre personalitățile marcante ale poporului iugoslav și ale culturii mondiale.

ALEXANDRU FILIPOVICI

[7] Vezi „Pedagoška stvarnost", pag. 308.
[8] Spomemica o prenosu praha Vuka Stefanovića Karadžića, Beograd, 1898, pag. 259.

BIBLIOTECA ... SIBIU

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

DR. C. I. ISTRATI *

„Să iubiţi ştiinţa; să o iubiţi cu căldură; să o iubiţi pentru adevărurile ce ea deţine, şi ea să alcătuiască întotdeauna idealul vostru. Să ştiţi că ştiinţa nu răsplăteşte decît pe cei ce o cultivă şi o iubesc cu pasiune".

Sînt cuvintele marelui savant şi profesor C. I. Istrati, rostite studenţilor cu ocazia prelegerii de deschidere a cursului său de chimie în anul universitar 1898—1899. Sînt, totodată, un călduros apel adresat oamenilor de ştiinţă care aveau să continue şi să desăvîrşească măreaţa operă în slujba căreia doctorul C. I. Istrati şi-a pus întreaga viaţă.

Astăzi, sub redacţia doctorilor L. Jianu şi G. Vasiliu, în Editura ştiinţifică a apărut un bogat studiu monografic cu privire la personalitatea doctorului C. I. Istrati.

Culegînd date documentare importante referitoare la viaţa şi la activitatea acestuia, cercetînd lucrările sale personale şi strîngînd nenumărate mărturii ale profesorilor, studenţilor, colaboratorilor şi prietenilor săi, autorii studiului reuşesc să contureze personalitatea complexă a lui C. I. Istrati, medic, chimist, om politic, publicist şi minunat profesor.

Trăind între anii 1850—1918, într-o perioadă de accentuare a contradicţiilor social-politice, cînd rămăşiţele feudalismului decadent mai persistau, în timp ce modul de producţie capitalist devenise dominant în Romînia, într-o perioadă în care acţiunile revendicative ale poporului muncitor erau tot mai pregnante, personalitatea lui C. I. Istrati a fost influenţată de această situaţie, care a determinat, aşa cum arată şi autorii studiului prezentat, „tendinţele înaintate care s-au manifestat cu evidenţă în atitudinea sa de om de ştiinţă legat de popor, dar şi unele regretabile inconsecvenţe şi erori care umbresc pe alocuri biografia lui" (pag. 10).

C. I. Istrati a urmat studiile în ţară, la Academia Mihăileană din Iaşi, la Şcoala naţională de medicină şi farmacie din Bucureşti condusă de Carol Davila şi apoi la Facultatea de medicină din Bucureşti.

Dedicîndu-se pentru început carierei medicale, el a fost pe rînd subchirurg medical, medic pe front în timpul războiului din 1877, medic al spitalelor Eforiei din Sinaia şi apoi medic la clinica chirurgicală de la Spitalul Colţea.

In aceeaşi perioadă, a desfăşurat şi o bogată activitate publicistică, atacînd probleme de medicină legală, de medicină socială şi elaborînd importante lucrări, dintre care enumerăm studiile: Lo-

* I. Jianu şi G. Vasiliu: *Dr. C. I. Istrati*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1964.

299

cuințele sătenilor; O pagină din istoria contemporană a Romîniei din punctul de vedere medical, economic și național; Considerații asupra importanței și necesității gimnasticii din punct de vedere igienic și social etc.

Adevărata vocație și-a descoperit-o însă C. I. Istrati în perioada în care asista la cursurile de chimie ținute de Carol Davila la Școala națională de medicină și farmacie între anii 1869—1870, timp în care s-a hotărît să îmbrățișeze cariera de chimist căreia și-a dedicat ulterior întregul sens al vieții.

Pentru desăvîrșirea studiului în domeniul chimiei C. I. Istrati a plecat în străinătate, în Franța și în Germania. În anul 1883 și-a trecut examenul de licență în științele fizico-chimice, iar în următorii doi ani, pentru a se deprinde cu metodologia cercetării științifice, a continuat să lucreze în laboratoarele recunoscuților oameni de știință Würtz și Schützenberger.

În această perioadă, la Paris, în 1885, și-a susținut teza de doctorat în chimie cu lucrarea „Despre etilbenzinele clorate și despre unele observații privind punctele de fierbere în seria aromatică". Tot în 1885 s-a reîntors în țară, și și-a dedicat toată activitatea domeniului chimiei. În acest domeniu, atît descoperirile științifice, publicațiile, cît și activitatea sa de cadru didactic au fost încununate de un deosebit succes. Ocupîndu-se în special de studiul chimiei organice, într-o perioadă în care această ramură a chimiei abia își fundamenta partea experimentală, iar la noi în țară era foarte puțin cercetată, C. I. Istrati a făcut descoperiri importante de talie mondială pentru care a fost recunoscut chiar în străinătate. Amintim numai descoperirea franceinelor în timpul studiului derivaților halogenați aromatici pentru care i s-a conferit medalia de aur la Paris, în anul 1889. În ceea ce privește aportul lui C. I. Istrati în domeniul studiului chimiei în țara noastră, se poate afirma că C. I. Istrati este cel care a pus bazele învățămîntului chimiei în Romînia.

Apreciind foarte mult activitatea didactică, și-a petrecut aproape toată viața învățînd pe alții ceea ce el — cu deosebită perseverență — a învățat de la dascălii săi pentru care a avut întotdeauna numai cuvinte de laudă. În acest sens, adresîndu-se doctorului Bernath Lendway, acela de la care C. I. Istrati dobîndise primele cunoștințe de chimie, arată: „Știința, activitatea și superioritatea inimii sînt icoana ce începătorul în calea științifică trebuie să aibă înaintea sa. Mă închin d-voastră, care le întruniți într-un mod perfect, cu atît mai mult cu cît întotdeauna ați contribuit a mă conduce și ajuta în studiile mele" (pag. 92). Se poate spune că și C. I. Istrati a fost înconjurat — la rîndul său — de elevi, studenți și colaboratori cu multă dragoste.

Debutul său în activitatea didactică este marcat în anul 1879 cînd pentru prima dată ține un curs de chimie judiciară la Facultatea de medicină. Orientîndu-se spre probleme de medicină socială, precum și spre cele de medicina culturii fizice, în anul 1879 C. I. Istrati dă concursul pentru ocuparea catedrei de igienă de la gimnaziul Mihai Bravu, cu care prilej se clasifică pe primul loc.

Ulterior, în 1880, el a ocupat postul de suplinitor la catedra de chimie organică a Școlii superioare de farmacie din București, iar în urma unui concurs a fost numit, în 1881, profesor definitiv la această școală, unde a funcționat pînă în 1885 cînd a fost numit profesor de chimie medicală la Facultatea de medicină, în locul lui Carol Davila. Peste un an, în 1886, a luat ființă și catedra de chimie organică la Facultatea de științe din București, unde C. I. Istrati a devenit titular prin concurs. De asemenea, a luat ființă și un laborator de chimie organică, unde și-a continuat cercetările științifice împreună cu colaboratorii săi apropiați —

Aurel Babeș, Mina Minovici, Petricu, Mihai Georgescu și Mincu. În 1890, laboratorul s-a mutat în splaiul Magheru pe cheiul Dîmboviței, unde C. I. Istrati și-a desfășurat activitatea timp de 26 de ani.

Pasionat de știință, bine pregătit din punct de vedere pedagogic, cu mult talent oratoric, iubindu-și elevii și studenții și fiind foarte apropiat de ei, însă totodată și foarte sever în ceea ce privește pregătirea lor profesională, C. I. Istrati era un exemplu de punctualitate, o adevărată „ilustrație a universității romînești", așa cum arată A. Zaharia, unul dintre elevii și colaboratorii săi.

O deosebită atenție și mult sprijin dădea C. I. Istrati tinerilor cercetători cu care colabora. Iată ce spune I. Ionescu, profesor la Școala de poduri și șosele: „Doctorul Istrati a încurajat întotdeauna pe începători și s-a bucurat de lucrările lor ca și de ale sale proprii, căci toate contribuie la progresul științei romîne... Ori de cîte ori un ajutor al d-sale contribuia la o cercetare sau la găsirea unui rezultat, își înscria numele acestuia; lucrările lor proprii le lăsa pe seama lor, iar nu ca unii profesori care cred că tot ce se face sub direcțiunea lor se cuvine lor și produc astfel amărăciune și descurajare în tinerii plini de dor de muncă, aptitudini și ideal. Cu cît foc a spus, numai acum două luni, că ar fi fericit să trăiască și să vadă pe elevii săi ridicîndu-se cît mai sus în atmosfera științifică, mai sus decît s-a putut ridica el" (pag. 143).

Din pleiada de tineri instruiți în facultate și în laborator de C. I. Istrati au ieșit oameni de știință, savanți cu prestigiu internațional. Printre aceștia se numără Alexandru Zaharia, Ion Petricu, Berberianu, Mihail Georgescu, M. Mihăilescu, C. Pătrășcioiu, Lazăr Edeleanu, Teodor Costescu, Ștefan Minovici, Adrian Ostrogovich, Eugen Angelescu, Mina Minovici, Aurel Babeș. Pe tînărul Gheorghe Marinescu l-a ajutat chiar materialicește, în timpul în care acesta lucra în străinătate. În 1911, cînd Gh. Marinescu era sărbătorit pentru numirea sa ca membru al Academiei de medicină din Paris, el îi scria lui C. I. Istrati: „Recunoștința este unul din sentimentele cele mai frumoase ale sufletului omenesc" (pag. 161).

Și, într-adevăr, elevii, studenții și colaboratorii lui C. I. Istrati aveau pentru ce să-i fie recunoscători. El a sprijinit activitatea studenților pentru înființarea unor societăți științifice, a luptat pentru îmbunătățirea situației materiale a acestora, obținînd adesea pentru ei burse și cămine. În calitate de inspector general al învățămîntului a susținut înființarea de licee și gimnazii și a căutat să îmbunătățească situația materială a fiilor de țărani care frecventau școlile, propunînd scutirea acestora de taxe școlare. Pentru a veni în ajutorul celor care studiau chimia, C. I. Istrati a elaborat în 1891 un curs elementar de chimie. Acest curs poate fi considerat drept una din cele mai mari realizări din domeniul publicațiilor didactice ale lui C. I. Istrati. El a fost primit cu multă căldură și apreciat de oamenii de știință, de specialiști atît din țara noastră, cît și de peste hotare. Scrisorile de felicitare primite din toate colțurile lumii, precum și faptul că acest curs a fost tradus în mai multe limbi și declarat manual didactic în țări îndepărtate, începînd cu Franța și pînă în Mexic, dovedesc deosebita sa valoare. Iată ce îi scrie lui C. I. Istrati maestrul Charles Friedel de la Sorbona: Acest curs de chimie „este foarte complet și cuprinde ce e mai important din descoperirile recente. Pentru prima dată se utilizează într-un tratat elementar principiile nomenclaturii de la Geneva. O inovație interesantă este de asemenea partea care tratează despre istoria chimiei. Prin bogăția conținutului, prin expunerea clară și simplă, nu mă îndoiesc că va aduce mari servicii, așa cum a fost apreciat de persoane avînd o mare autoritate științifică" (pag. 104).

Premiat de Academia Romînă, pînă în anul 1936 acest curs a apărut în 17 ediții, folosind mult timp ca manual didactic.

Trebuie amintit că pentru a putea contribui la ridicarea nivelului cultural al maselor populare C. I. Istrati a elaborat și un manual de „chimie casnică", în anul 1892. De asemenea, în 1894 a scos și manualul „Noțiuni elementare de chimie pentru seminarii, școli normale și externate", care a fost utilizat ulterior foarte mult în școlile normale.

Doctorul C. I. Istrati a fost un animator al vieții științifice din Romînia, fondator al primelor societăți științifice, ca de pildă Societatea de științe înființată în 1890 și Asociația romînă pentru înaintarea și răspîndirea științei, înființată în 1902.

Studiul recent apărut înfățișează pe larg întreaga operă și activitate a lui C. I. Istrati, prezentînd un interes deosebit ca material documentar, deoarece aduce un însemnat aport atît în domeniul istoriei chimiei, cît și în domeniul istoriei pedagogiei din Romînia.

Stilul corect științific și în același timp foarte apropiat în care este scris acest studiu contribuie la conturarea lui C. I. Istrati în mintea cititorilor nu numai ca doctor, chimist și profesor, ci și ca om iubit de popor și iubitor de popor.

Schițele bibliografice, ilustrațiile, precum și întreaga prezentare grafică a cărții vin să întregească valoarea acestei lucrări.

CAMELIA ROȘCULEȚ

DRAGOSTE ȘI EXIGENȚĂ *

Spre deosebire de „Ce-ar putea să spună ei", scrisă de aceeași autoare, care cuprinde mărturisirile unui copil, în ele reflectîndu-se unele concepții greșite despre educație ale părinților, cartea „Dragoste și exigență" cuprinde gîndurile unei mame.

Această mamă are doi copii asupra cărora se îndreaptă toată dragostea și duioșia, toată strădania pentru educarea lor, pentru modelarea caracterelor lor în așa fel, încît să devină oameni de nădejde.

Mama ne redă așteptarea plină de înfrigurare a primului său copil, care vine pe lume în anul eliberării țării noastre și deci trebuie crescut ca un tînăr demn de epoca în care va trăi.

Rînd pe rînd, ne sînt înfățișate încercările prin care trece mama fără experiență, ascultînd sfatul bunicilor care o îndeamnă să legene copilul, să-i dea să sugă mereu ca să nu plîngă și să-l lege cît mai strîns în scutece, pînă cînd ea se hotărăște să asculte numai sfaturile medicului, să-i amenajeze copilului camera lui și să-i întocmească un program zilnic pe care să-l respecte cu strictețe. Zilele trec pline de întîmplări mărunte, dar care uneori au semnificații mari pentru modelarea primilor pași din viața copilului, pentru cultivarea încrederii micuțului în forțele sale proprii, pentru dezvoltarea voinței și.... iată că mama are și o fetiță. Și întîmplările se deapănă mai departe, împletite cu grija mamei de a înlătura gelozia primului copil — deprins să considere că numai lui i se cuvin toate alintările — cu grija de a nu crește copii capricioși, egoiști, ci de a-i obișnui să fie atenți, grijulii cu cei din jur.

Așa cum arată autoarea, în fața copiilor viața își dechide larg porțile și-i îmbie,

* Luiza Vlădescu: *Dragoste și exigență*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964.

îi îndeamnă, îi uimește cu toate frumusețile ei. În lumea aceasta care li se dezvăluie cu fiecare pas ei sînt atrași de tot ce-i nou, imitînd în joc la vîrsta preșcolară tot ceea ce-i impresionează în jurul lor. Astfel, uneori au loc și mici neplăceri neprevăzute. Băiatul plăsmuiește cu bogăția imaginației un tractor grozav dintr-un cuier cam șubred, și rezultatul este un viraj strașnic care-l aduce pe tractorist de sus de pe cuier tocmai pe covor și cu cuierul deasupra. Altădată, copiii împrăștie fulgii din perini prin toată casa, imaginîndu-și steluțele de zăpadă, sau uneori se ceartă dorind fiecare cu ardoare tocmai jucăria sau bomboana celuilalt și spionînd cu atenție să vadă de partea cui e mama, „pe cine iubește mai mult".

Toate întîmplările redate se petrec într-o familie din zilele noastre în care străbat zi de zi ecourile vieții noi, socialiste, care se plămădește în jur. Este o familie în care viața se desfășoară în armonie, în care părinții au aceeași unitate de vederi în privința educației, un colectiv bine sudat, care poate să învingă cu ușurință greutățile.

Tatăl, talentat inginer constructor care își pune toată capacitatea și puterea de muncă în obținerea unor înfăptuiri demne de construirea unei vieți noi, mama — fruntașă în muncă, bunica — evidențiată în activitatea de înfrumusețare a cartierului, dau copiilor o imagine vie a ceea ce înseamnă munca creatoare, îndreptată spre binele întregului colectiv. Copiii sînt crescuți în spiritul unei atmosfere sănătoase, deprinși de mici să prețuiască semnificația unor evenimente importante — 30 Decembrie, ziua Republicii, 500 de ani de la întemeierea orașului București — și să cunoască unele din tradițiile de luptă ale clasei noastre muncitoare.

Cu toată dragostea și duioșia cu care își înconjoară copiii clipă de clipă, mama își dă seama că trebuie privite cu exigență faptele cît de mărunte, dar care, neluate în seamă, pot duce la trăsături negative de caracter, la o conduită greșită față de îndatoririle cetățenești, la lipsa de bunăcuviință. În această privință autoarea atrage atenția atît părinților, cît și tuturor celor cu care copiii vin în contact, că au datoria să-i îndrumeze și să le arate greșelile săvîrșite, deoarece copiii mici, care nu au formată încă o noțiune precisă despre politețe, bunăcuviință, atitudine cetățenească, acționează uneori fără să-și dea seama că fac ceva urît. De aceea, mama ne arată mulțumirea pe care o simte văzînd că cetățenii care așteaptă să se descarce coșurile cu pîine nu-l lasă pe băiatul ei să se strecoare în față fără să-și aștepte rîndul sau ea nu trece cu vederea faptul că băiatul a intrat într-o curte străină ca să ia ziarul lăsat la ușă de poștaș, pentru a dovedi prietenului său, așa cum socotea el, că este curajos.

Momentele mai importante din viața de școlar sînt redate cu autenticitate. Iată emoția mamei și a copilului care nu pot să doarmă în noaptea premergătoare primei zile de școală, și nerăbdarea copilului să se joace în timp ce-și face lecțiile acasă, și mirarea întregii familii față de prima notă mică luată, căci cei de acasă aveau grijă ca micul școlar să știe lecția „ca pe apă", fără să-l deprindă însă să redea cu vorbele lui conținutul celor învățate. Iată și fiorul de emoție al copiilor în clipa rostirii angajamentului de primire în rîndul pionierilor și străduințele de mai tîrziu pentru a merita cinstea de U.T.M.-iști.

Sînt, de asemenea, prezente și bravura, aerul de om care judecă și ia hotărîri în mod independent ale preadolescentei, care socotește că e nimerit să nu rezolve problema la teză, pentru a o rezolva pe cea a colegului amenințat cu corigența, justificînd că o adevărată prietenie merită spirit de sacrificiu, sau care își pune

pantofi cu toc înalt și îmbracă bluzele mamei, socotind că astfel va fi mai cochetă.

Tuturor acestor probleme mama le găsește răspuns, apropiindu-se de copii cu înțelegere, cu prietenie, dar și cu neîndoplecată exigență, aranjînd uneori întîmplări cu tîlc din care ei să vadă singuri comicul situației în care se află, ca atunci cînd demonstrează fetiței că fiecare vîrstă își are ținuta ei vestimentară potrivită.

De aceea, par cu atît mai ciudate filele de la sfîrșitul cărții, cînd constatăm că mama, care și-a îndrumat tot timpul copiii cu aceeași dragoste și exigență, își schimbă atitudinea față de băiatul devenit student, copleșindu-l pe băiat cu tot felul de daruri, îndeplinindu-i toate dorințele înainte de a le fi rostit și căutînd să-l scutească de orice griji, dar, în același timp, și de năzuința, de bucuria că a dobîndit prin muncă, prin propriile forțe, ceea ce a dorit. Din fericire, băiatul își dă seama la timp de greșeala săvîrșită de mamă — de astă dată — și-i arată mamei că vrea să rămînă băiatul de nădejde din familie, așa cum se obișnuise să fie considerat încă de mic, și nu un neajutorat.

De asemenea, nu ni se pare firesc faptul că fetița, educată după principii sănătoase, într-o familie plină de armonie, face greșeala că renunță să mai funcționeze ca învățătoare, dedicîndu-și în întregime timpul numai ocupațiilor gospodărești. Și în acest caz, însă, din scrisoarea trimisă de mamă reiese posibilitatea ca ea să-și reia drumul pe care-l părăsise și care i-ar fi putut aduce și mulțumirea unei activități rodnice și încrederea în căminul de curînd întemeiat.

Privită în ansamblu, această carte menită să vină în sprijinul părinților dovedește reale calități care o fac utilă și atrăgătoare. Deși compusă din mici episoade — dintre care unele ar putea constitui singure mici schițe cu teme educative — ea prezintă întîmplări din care e țesută viața unei familii (copiii fiind înfățișați de la primele zile ale copilăriei și pînă în anii tinereții), descrise cu vioiciune și autenticitate. Fiecare dintre noi a trăit unele întîmplări, unele griji, unele frămîntări, unele gînduri ale acestei mame — aceleași frămîntări sau altele asemănătoare acestora.

Sfaturile adresate părinților nu au un ton didacticist și de cele mai multe ori nici nu sînt exprimate direct, ci rezultă din micile întîmplări de fiecare zi, dar care conțin uneori tîlcuri mari, sînt pline de semnificație.

Scenele înfățișate sînt în general viu reliefate, iar stilul este plin de vioiciune, oprindu-se uneori cu umor și alteori cu duioșie asupra celor expuse.

CONSTANȚA SORIK

REVISTA REVISTELOR

REVISTA „I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA" DESPRE ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA DIN R.P.R.

Revista italiană „I problemi della pedagogia", editată de Institutul de pedagogie al Universităţii din Roma, sub conducerea prof. *Luigi Volpicelli*, dedică unul din numerele apărute în anul 1964* exclusiv şcolii şi pedagogiei romîneşti.

Studiile şi articolele publicate, semnate de pedagogi romîni consacraţi, explorează o serie de probleme dintre cele mai actuale şi semnificative din cîte se pun astăzi învăţămîntului din ţara noastră. Din lectura studiilor publicate, cititorul îşi poate forma o imagine de ansamblu asupra problemelor care preocupă pe cercetătorii din cîmpul pedagogiei, precum şi asupra orientării învăţămîntului nostru.

Studiul de bază al publicaţiei, semnat de prof. univ. *Stanciu Stoian*, membru corespondent al Academiei R.P.R., director al Institutului de ştiinţe pedagogice, este intitulat *„Dezvoltarea pedagogiei ştiinţifice în Republica Populară Romînă"*. Actualul stadiu de dezvoltare a pedagogiei din R.P.R., arată autorul, este rezultatul unui proces complex; el reprezintă o etapă nouă a unei lungi evoluţii a gîndirii pedagogice autohtone.

Pornind de la caracteristicile gîndirii noastre pedagogice, autorul arată că pedagogii romîni caută să realizeze astăzi, în lumina valorificării critice a trecutului, o sinteză vie şi reală a tradiţiilor şi experienţei din domeniul învăţămîntului nostru. Ei sînt însufleţiţi de scopul înalt al construirii unei societăţi noi şi al formării unui om nou.

Autorul trece în revistă curentele pedagogice mai importante din perioada dintre cele două războaie mondiale şi arată că abia după cel de-al doilea război mondial, datorită transformărilor social-politice, s-au creat condiţii favorabile pentru avîntul unei adevărate vieţi culturale, pentru educaţie, pentru aplicarea unui nou sistem de învăţămînt. Adaptarea învăţămîntului la cerinţele vremii s-a realizat printr-o serie de măsuri, dintre care reforma şcolară din 3 august 1948 poate fi considerată ca o adevărată piatră de hotar între vechea şcoală burgheză şi şcoala nouă.

În continuare, autorul arată că şcoala noastră nouă este organizată după anumite principii pedagogice ştiinţifice şi că pedagogia romînească şi-a orientat activitatea potrivit unor obiective principale, ca: elaborarea unei metodologii ştiinţifice a cercetării pedagogice, reconsiderarea pedagogiei din trecut, valorificarea experienţei şcolii şi pedagogiei socialiste, generalizarea propriei experienţe.

Autorul scoate în evidenţă activitatea de cercetare a Institutului de ştiinţe pedagogice şi menţionează bogata şi variata problematică abordată, precum şi faptul că în această activitate au fost

* Nr. 4/1964.

antrenate nenumărate cadre didactice care prin intermediul „Lecturilor pedagogice" își generalizează creator experiența pedagogică cîștigată. La propagarea și la dezbaterea problemelor pedagogice contemporane o contribuție este adusă și de publicații de specialitate, ca Revista de pedagogie și Revista învățămîntului superior.

Studiul analizează în încheiere problemele actuale care stau în fața cercetării pedagogice de la noi: realizarea unui învățămînt realist-științific corespunzător științei și tehnicii moderne, a unei legături tot mai strînse între școală și viață, a unui nivel de conștiință socială tot mai ridicat. Acestea constituie o bază temeinică pentru o largă colaborare și pentru un schimb liber de păreri cu toți pedagogii din lume.

Prof. univ. *A. Manolache* este autorul studiului intitulat *„Sistemul de organizare a învățămîntului din R.P.R."*. Studiul subliniază importanța reformei școlare din 1948 și analizează organizarea noastră școlară pe toate treptele de învățămînt. Datele statistice comparative dovedesc o creștere mare a numărului de elevi și studenți, a numărului instituțiilor de învățămînt de diferite grade.

„Unele probleme pedagogice ale învățămîntului superior" se intitulează studiul prezentat de prof. univ. *Ștefan Birsănescu*, membru corespondent al Academiei R.P.R., director adjunct al Institutului de științe pedagogice. Studiul întreprinde o cuprinzătoare analiză a realizărilor obținute în organizarea învățămîntului nostru universitar și se oprește asupra aspectelor pedagogice ale prefacerilor din învățămîntul superior din ultimii douăzeci de ani. Se subliniază o sporire amplă a numărului de instituții de învățămînt superior și crearea unei vaste baze materiale pentru cuprinderea unei mase tot mai mari de studenți. Paralel cu aceasta, o atenție deosebită a fost acordată pedagogiei învățămîntului superior și cercetării științifice.

Conf. univ. *A. Chircev*, director adjunct al Institutului de științe pedagogice, prezintă un *„Studiu asupra metodologiei cercetării procesului de legare a cunoștințelor teoretice cu activitatea practică în vederea dezvoltării armonioase și complete a elevilor"*. Autorul arată că Institutul de științe pedagogice, luînd ca punct de plecare unele cercetări anterioare, a elaborat, cu titlul de probă, o metodică a cercetărilor în procesul de instruire practică a elevilor în producție. În această lucrare s-a pus accentul nu numai pe corelația dintre studiile teoretice și activitatea practică, dar și pe procesul de formare a deprinderilor.

„Educația tineretului în spiritul păcii și prieteniei între popoare" este titlul studiului semnat de *V. Bunescu*, director adjunct al Institutului de științe pedagogice. Autorul analizează formele și metodele folosite în țara noastră pentru promovarea spiritului de înțelegere între popoare în rîndul elevilor, studenților și tineretului în genere. Ideea păcii și prieteniei între popoare își găsește expresia în conținutul și în spiritul manualelor școlare, în spiritul care însuflețește manifestările de masă organizate cu prilejul unor acțiuni festive, în operele literare, în operele de artă, în filme, ca și în toată creația noastră artistică. Activitatea desfășurată în cadrul organizațiilor de copii și tineret, în cadrul cercurilor pe specialități, constituie tot atîtea mijloace de a dezvolta înțelegerea ideii de coexistență pașnică a popoarelor.

În studiul intitulat *„Educația estetică"*, prof. univ. *D. Todoran* arată că educația estetică a tinerelor generații este organic integrată în ansamblul activității instructiv-educative. Imaginile estetice îmbogățesc conținutul educației intelectuale și în felul acesta lărgesc orizontul cunoașterii lumii obiective și a experienței umane. Sarcinile educației estetice se realizează atît în procesul de învățămînt, cît și în activitatea dinafara clasei.

Autorul subliniază că prin educația estetică elevii nu-și dezvoltă numai aptitudinile generale de a percepe și de a aprecia frumosul din viață și din artă, dar și aptitudinea de creație artistică. Studiul întreprinde apoi o analiză a formelor de educație estetică folosite în școală și în activitatea extrașcolară.

Prof. univ. *I. Berca* și prof. *I. Popescu-Teiușan*, sînt autorii articolului *„Învățămîntul disciplinelor umaniste și științifice"*. Problema găsirii unei formule de echilibru între învățămîntul disciplinelor umaniste și cel al disciplinelor științifice preocupă de multă vreme pe pedagogi. La noi, soluția problemei, arată autorii, a fost găsită în prezent. Învățămîntul de cultură generală este astăzi în așa fel organizat, încît să corespundă necesităților impuse de dezvoltarea continuă a producției și totodată să nu neglijeze nici studiul disciplinelor umaniste. Din anul școlar 1962—1963, în școala generală de 8 ani din mediul rural a fost introdus ca obiect principal de învățămînt „Agricultura", pe cînd în școlile de la oraș accentul cade pe predarea unui minimum de cunoștințe tehnice cu caracter industrial. Programele și manualele școlilor de cultură generală urmăresc să transmită copiilor cunoștințe care privesc progresul omenesc în toate ramurile de activitate.

Conf. univ. *A. Dancsuly* semnează studiul întitulat *„Rolul și îndatoririle diriginteluí clasei în dezvoltarea procesului educativ în școala de cultură generală"*. Sarcinile actuale ale învățămîntului, arată autorul, cer o muncă educativă intensă și complexă, la care participă numeroși factori. O sarcină importantă revine diriginteluí clasei. Principalele sarcini ale diriginteluí privesc educația politică și morală a elevilor, organizarea și educarea colectivului de elevi, ridicarea nivelului lor cultural, dezvoltarea dragostei față de muncă, educația fizică, igienică și educația estetică. Fiind organizatorul întregii munci educative a clasei sale, diriginte le trebuie să asigure continuitatea activității instructiv-educative și să ia în considerare perspectivele de dezvoltare a colectivului.

Prof. univ. *I. Gabrea* tratează în studiul său tema *educației adulților*. Problema educației adulților, scrie prof. I. Gabrea, inclusă și în programul de activitate al UNESCO, este considerată astăzi de importanță mondială. Dacă ea a preocupat și în trecut pe oamenii de cultură progresiști din țara noastră, complexul de acțiuni dezvoltate în scopul perfecționării intelectuale și morale a adultului s-a putut realiza abia în regimul de democrație populară.

În țara noastră, educația adulților este considerată o problemă de stat. Statul asigură toate condițiile materiale și coordonează activitatea instituțiilor angajate în această acțiune. Ca rezultat de seamă, autorul citează lichidarea analfabetismului, iar printre instituțiile care colaborează la opera de educare a adulților menționează, în primul rînd, Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă cu cele două organe ale sale: Consiliul așezămintelor culturale și Consiliul pentru răspîndirea cunoștințelor cultural-științifice.

Conf. univ. *D. Salade* prezintă studiul întitulat *„Școala și problemele orientării profesionale"*. Problema centrală a școlii medii, scrie conf. D. Salade, este aceea de a forma pe elevi în vederea continuării studiilor într-o școală superioară sau în vederea intrării lor în producție. Facultatea de a alege în mod liber profesiunea potrivit cu preferințele, pregătirea și înclinațiile personale pot fi just exercitate numai de către elevii care au căpătat o instrucție amplă și eficace. În acest scop, profesorii trebuie să folosească mijloace și metode noi, adecvate. Cercetările întreprinse pînă în prezent și încercările de a generaliza experiența pozitivă în acest domeniu vor înlesni elaborarea pe baze științifice a unei metodici a muncii de orientare profesională.

Lector univ. *I. Antohi*, cercetător al Institutului de ştiinţe pedagogice, prezintă studiul întitulat *„Ecouri pestalozziene în Principatele Romîne în prima jumătate a sec. al XIX-lea"*. După ce expune o serie de date privitoare la personalitatea şi la rolul ardeleanului Stephan Ludwig Roth, elev al lui Pestalozzi şi primul propagator al teoriilor pestalozziene în ţara noastră, autorul analizează influenţa pedagogului elveţian asupra concepţiei pedagogice romîneşti şi asupra principiilor după care s-au orientat organizatorii învăţămîntului în perioada dinaintea Unirii. Articolul este însoţit de o scrisoare inedită a lui Pestalozzi către părintele lui St. L. Roth, scrisoare al cărei original se află la Muzeul Bruckenthal din Sibiu.

În studiul *„Probleme ale activităţii educative în condiţiile predării de către profesori la clasele elementare"*, autorii *V. Bunescu, A. Vasilescu* şi *V. Caraba*, arată că în experimentarea noului sistem au fost preocupaţi să descopere posibilităţile reale pe care acesta le oferă pentru creşterea eficacităţii muncii educative. Pe primul plan a stat problema raportului dintre cunoaşterea de către elevi a normelor de conduită morală şi formarea conduitei lor morale. Au fost luate în considerare şi probleme ca stabilirea posibilităţilor pe care le oferă noul sistem în ce priveşte formarea unei discipline în munca intelectuală a elevilor, posibilităţile de organizare a colectivului de elevi şi altele. Cercetările întreprinse de autori au dus la concluzii pozitive. Sistemul predării pe obiecte cere o participare activă, armonioasă a tuturor cadrelor didactice, în frunte cu dirigintele, căruia îi revine sarcina de a urmări întreaga desfăşurare a muncii educative, precum şi aceea de a coordona activitatea depusă în acest scop.

În penultimul articol al revistei, scriitoarea *Maria Signorelli* face o scurtă prezentare a *teatrului de păpuşi din Rominia*. Teatrul romînesc de păpuşi, arată M. Signorelli, a luat în ultima vreme o deosebită amploare. Spectacolele sale au o mare influenţă educativă asupra zecilor de mii de copii care le frecventează anual.

Numărul consacrat şcolii şi pedagogiei romîneşti al revistei „I problemi della pedagogia" se încheie cu articolul *„Note asupra şcolii romîneşti"*, semnat de prof. *Luigi Volpicelli*, care nu de mult a vizitat ţara noastră. Autorul este profund interesat de experienţele pedagogice întreprinse la noi, „care depăşesc cadrul unor simple schimbări în domeniul şcolar, atingînd probleme de importanţă pedagogică mai vastă". El menţionează transformările structurale suferite de sistemul nostru şcolar începînd cu reforma din 1948. De asemenea, subliniază importanţa Congresului al III-lea al P.M.R., care a trasat sarcina prelungirii duratei şcolii generale la 8 ani şi a învăţămîntului mediu de cultură generală la 12 ani.

Prof. I. Volpicelli acordă o atenţie deosebită experimentării sistemului de predare pe obiecte, care a început în anul şcolar 1961—1962. El prezintă pe larg contribuţia Institutului de ştiinţe pedagogice şi a muncii de cercetare întreprinse pentru fundamentarea ştiinţifică a noului sistem.

★

Considerăm că prezentarea sistemului de învăţămînt şi educaţie din Romînia şi a concepţiei pedagogice care însufleţeşte pe educatorii noştri într-o publicaţie cu largă arie de circulaţie internaţională ca revista „I problemi della pedagogia", prezentare întreprinsă în spiritul respectului faţă de realitatea obiectivă, constituie o importantă contribuţie la buna cunoaştere a progresului pe care noi l-am înregistrat în domeniul instrucţiei şi educaţiei, a eforturilor pe care regimul nostru de democraţie populară le depune pentru ridicarea învăţămîntului romînesc la un nivel cît mai înalt.

ELENA GEORGESCU
şi CONSTANTIN URMĂ

PROBLEME EDUCATIVE ÎN REVISTA „PEDAGÓGIAI SZEMLE"

Dezbaterea largă a problemelor educației comuniste constituie o preocupare permanentă a revistei „Pedagógiai Szemle" — organ al Institutului de științe pedagogice din R.P.U. În cadrul rubricii teoria și practica educației se publică articole ce abordează cele mai diverse domenii ale muncii educative. Pe scurt, ne vom opri numai asupra cîtorva studii apărute în 1964, al căror conținut este axat în întregime pe probleme ale educației morale a elevilor.

Astfel, numărul trei al revistei consacră problemelor educației morale mai multe articole. Primul, semnat de Horváth Lajos, se ocupă de *„Condițiile care asigură eficiența activității obștești în educația morală a elevilor de 10—14 ani"*. Aici, autorul analizează, în primul rînd, raportul dintre conținutul moral și influența educativă a activității obștești, pornind de la teza că procesul educației morale, conținutul, metodele și procedeele ei sînt sub influența determinantă a existenței sociale și că acestea sînt în continuă transformare, ca urmare a transformărilor petrecute în existența materială a societății. Prima condiție — arată autorul — care asigură eficiența educativă a activității obștești rezidă în conținutul ei moral. Acest conținut poate fi oglindit în scopul activității și în normele morale pe care trebuie să și le însușească elevii în procesul activității lor. Acest conținut și aceste norme pot fi stabilite numai în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor și în raport cu nivelul de dezvoltare morală a colectivității și a membrilor ei. În această ordine de idei se subliniază influența pozitivă sau negativă pe care o poate exercita nivelul de dezvoltare a colectivității școlare asupra dezvoltării morale a unor clase și indivizi. În acest sens, se citează următorul exemplu interesant: Într-o școală sătească elevii mai mari participau sistematic la anumite lucrări, pentru a asigura fondurile necesare pentru tabăra de vară. Într-una din grupele clasei a VI-a, însă, o fetiță a protestat împotriva muncii și a convins și cîteva colege să nu participe nici ele la această activitate. Drept urmare, în ziua fixată, din cei 8 membri ai grupei s-au prezentat la lucru doar patru eleve. Ele au lucrat exemplar, reușind să realizeze întregul volum de muncă fixat pentru grupă. Totuși, s-a convocat o adunare generală de detașament în care s-au hotărît următoarele: patru eleve neconstituind o grupă, se consideră că grupa respectivă nu și-a respectat îndatoririle și, ca urmare, se exclude din activitatea colectivă. Grupa poate participa la tabăra de vară, dar nu trebuie să lucreze pentru aceasta. Poziția hotărîtă și unitară a detașamentului a impresionat atît de mult pe membrii grupei, încît ei au cerut insistent să fie reprimiți la muncă.

În partea a doua a articolului, autorul subliniază că numai activitatea vie, reală, contribuie la formarea morală a copiilor, că numai situațiile și conflictele reale pot constitui izvorul experienței morale, materialul care să constituie baza pentru formularea normelor și formarea convingerilor corespunzătoare. De aceea, activitatea obștească desfășurată de elevi trebuie să fie valoroasă din punct de vedere social și să se încadreze în tendințele generale ale societății. În felul acesta ea mărește influența pozitivă exercitată de societate asupra dezvoltării morale a elevilor. Astfel, prin scopul și conținutul moral al activităților desfășurate de elevi în mediul social înconjurător (înființarea și întreținerea spațiilor verzi, auto-organizarea activității în afara școlii în vederea asigurării ordinei, disciplinei, a com-

portării civilizate, a păstrării bunului obștesc etc.), chiar și unele manifestații negative ale unor elevi — puțini la număr — primesc riposta cuvenită din partea colectivului.

Este, de asemenea, deosebit de important, se arată în continuare, ca activitatea socială desfășurată de colectivele de elevi să fie analizată și apreciată de forurile corespunzătoare — organizațiile de tineret, conducerea școlii etc., constituind astfel un puternic stimulent pentru elevi. Pentru aceasta se impune în primul rînd unitatea de acțiune și de apreciere a conducerii organizațiilor de tineret și a școlii.

În sfîrșit, autorul analizează motivele activității. Aceste motive determină în ultimă instanță rolul educativ al activității, fiind dependente de nivelul de dezvoltare morală a colectivului și a membrilor lui. În formarea unei motivații morale înalte un rol deosebit îl are perspectiva sistemului de activități. Adesea însă această perspectivă ne oferă doar o motivație inițială, care determină colectivul să accepte activitatea respectivă. În procesul muncii, însă, apar o serie de motive individuale, diferite ca valoare morală: unii lucrează fiindcă activitatea respectivă le este plăcută, alții de dragul pedagogului, alții fiindcă vor să se evidențieze în activitatea colectivă etc. Toate aceste motivații trebuie folosite în vederea educării morale a elevilor. Important este faptul că elevii lucrează din spirit de răspundere, fiind conștienți de îndatoririle lor față de colectiv, ceea ce înseamnă că au ajuns la o motivație morală de o înaltă calitate. Formarea unor asemenea motive de activitate constituie de fapt scopul educației morale.

În același număr al revistei, Babosik Istvan semnează articolul *„Legătura comportamentului cu componentele intelectuale ale conștiinței morale"*. Articolul cuprinde unele date concrete provenite din cercetarea rolului cunoștințelor morale și al modului de manifestare a acestora în comportarea morală.

Inițial s-au studiat componentele intelectuale ale conștiinței morale la elevii unei clase a VII-a prin metoda chestionarului, care a cuprins întrebări referitoare la:

— cunoașterea generală a unor noțiuni și norme morale;

— capacitatea de a aprecia din punct de vedere moral propria comportare;

— aprecierea comportării colegilor;

— înțelegerea legăturii necesare dintre cerințele morale și practică.

Analiza acestor elemente ale conștiinței morale s-a limitat la domeniul unor cerințe etice în colectivitatea clasei, ca:

a) ordine, curățenie, disciplină;

b) tonul și stilul colectivului;

c) caracterul opiniei generale a clasei;

d) scopurile ce stau în fața colectivului și activitatea comună depusă pentru realizarea lor.

Aprecierea rezultatelor s-a făcut prin punctaj de la 0 la 5. Cel mai mare punctaj mediu pe clasă — 3,7 — s-a obținut la răspunsurile privind autoaprecierea, iar cel mai mic la cele referitoare la cunoașterea noțiunilor și normelor morale și a necesității aplicării acestora în practică (2,6).

Rezultatele obținute în urma aplicării acestui chestionar demonstrează că între nivelul de dezvoltare a cunoștințelor morale, al capacității de apreciere morală și al gîndirii morale există mari diferențe.

Comportarea morală s-a cercetat prin manifestările ei verbale și de acțiune. În această parte a cercetării s-au folosit: caracterizările făcute de diriginte asupra fiecărui elev pe baza unui punctaj dinainte stabilit, observații directe la lecții, la ore de dirigenție, în pauze, în procesul jocului spontan și dirijat, în procesul activității de folos obștesc etc.

Rezultatele cercetării arată că există o dependență directă între nivelul autoaprecierii, al capacității de apreciere mo-

rală în general și gîndirea morală. Ceea ce nu s-a relevat este dependența directă ce există între elementele de mai sus și cunoașterea noțiunilor și normelor morale. După cum se știe, pentru a se putea depăși un nivel mediocru în dezvoltarea celor dintîi componente ale conștiinței morale este necesară cunoașterea noțiunilor și normelor morale.

Referitor la problematica muncii educative, mai pot fi citate articolele: „Deficiențe de educație observate la copiii mamelor casnice" de Varga Eva (nr. 4); „Unele probleme ale educării sentimentelor" de Dr. Jausz Béla (nr. 6); „Problemele actuale ale educării în spiritul internaționalismului proletar" de Bólyai Imréné; „Munca educativă desfășurată de organizațiile de tineret din școli în vederea activității sociale" de Vajó Péter (nr. 9); „La masa rotundă despre educația sexuală a tineretului" de Ortutay Zsuzsa (nr. 9) etc.

În concluzie, putem constata că problemele educative tratate în paginile revistei „Pedagógiai Szemle" abordează o tematică variată, strîns legată de realitățile și necesitățile practice ale școlii noi.

ECATERINA CSENGERI

„REVISTA „PEDAGOGIJA"

Din anul 1963, Uniunea asociațiilor pedagogice din Iugoslavia editează în locul revistei „Savremena škola" (Școala contemporană) o nouă revistă sub denumirea de „Pedagogija" [1].

Așa cum se precizează în cuvîntul introductiv al redacției, „Pedagogija" are un caracter preponderent teoretic, constituind în prezent unica revistă teoretică de pedagogie.

Ca organ teoretic al Uniunii asociațiilor pedagogice, ea are sarcina să unească eforturile asociațiilor pedagogice din celelalte republici unionale, să popularizeze pe plan republican în rîndul cititorilor realizările și frămîntările din domeniul pedagogiei, din toate republicile și centrele pedagogice. Totodată, are sarcina ca prin conținutul său să lupte împotriva influenței ideilor negative și a tuturor acelor factori care ar putea avea o înrîurire nefastă asupra educației tineretului și adulților.

În continuare, se arată că în rubricile ei se vor publica lucrări teoretice și de cercetare din domeniul tuturor disciplinelor pedagogice, lucrări din domenii apropiate pedagogiei (filozofie, etică, sociologie, psihologie și în special din psihologia genetică și din psihologia pedagogică) atunci cînd tratează unele din fenomenele educative. De asemenea, revista publică informații în legătură cu dezvoltarea învățămîntului din R.S.F. Iugoslavia și din alte țări, aprecieri critice, recenzii precum și date bibliografice [2].

Tematica revistei este bogată și variată. De exemplu, instructive și interesante ni s-au părut unele din articolele publicate în nr. 1/1963, ca de pildă cel semnat de Ničković Radislav: *„Distragerea atenției în procesul învățării"*. Articolul se referă la o cercetare al cărei scop a fost să studieze problema „absenței" atenției în procesul învățării și să explice natura fenomenului. În acest scop au fost cercetați 270 elevi din 9 clase ale școlilor de gradul I (școli de 8 ani) și de gradul II (școli medii, pedagogice, tehnice). În timpul cercetării, profesorul expunea lecția nouă, iar în momentul întreruperii lecției,

[1] Pedagogija časopia Saveza pedagoških društlava Iugoslavije.

[2] După Buletinul de documentare pedagogică din R.S.F. Iugoslavia, nr. 5/1963.

elevilor li s-a cerut să noteze pe scurt despre ce au gîndit nemijlocit înaintea momentului întreruperii lecției. Ancheta a avut caracter anonim. Textul anchetei era: *„În această clipă întrerupem activitatea noastră. Vă rog să rețineți precis la ce v-ați gîndit nemijlocit înaintea întreruperii activității* și acest lucru o să-l notați ceva mai tîrziu".

Au urmat explicațiile date de profesor: „Gîndurile fiecăruia puteau fi îndreptate asupra acelor lucruri despre care era vorba înaintea întreruperii activității, adică asupra activității noastre de astăzi, sau asupra altor lucruri care nu au nici o legătură cu tema noastră de astăzi. Fiți cu totul sinceri și notați aceste gînduri pe o foiță de hîrtie pe care o veți primi. Nu vă semnați numele. Notele voastre ne vor folosi la studiere. Prin aceasta, voi ne veți ajuta să îmbunătățim situația la învățătură. Răspunsurile voastre nu vor influența aprecierea asupra activității voastre. *Sper că nu ați uitat despre ce trebuie să notați*".

În articol sînt descrise procedeele metodologice folosite și analiza rezultatelor cercetării. Analiza rezultatelor a arătat, printre altele, că distragerea atenției este mai mare în școala elementară (29% în medie) decît în școala medie (18%), mai mare la elevii din secțiile umaniste (32%) decît la elevii din secțiile realist-științifice, că este mai frecventă în clasele care au cursuri după masă, factorii distractivi fiind: oboseala, impresiile din timpul zilei etc.

În încheierea articolului se arată că problemei distragerii atenției în procesul de învățare trebuie să i se acorde locul corespunzător în studiile pedagogice și psihologice — aceasta constituind o condiție importantă pentru asigurarea succesului la învățătură.

Din cuprinsul articolului *„Despre specificul procesului de cunoaștere în învățămînt"*, semnat de Bakovljev Milan, reținem că la realizarea procesului de cunoaștere în cadrul învățămîntului concură mai mulți factori, printre care: rolul conducător al profesorului, familiarizarea elevilor cu adevăruri deja cunoscute, necesitatea de a folosi în predare recapitularea, exercițiile în vederea dezvoltării aptitudinilor elevilor, luarea în considerație a vîrstei elevilor etc.

Procesul cunoașterii — în cursul predării — se desfășoară sub îndrumarea profesorului. În articol se arată raportul ce există între didactică și gnoseologie (teoria cunoașterii), faptul că gnoseologia trebuie să fie considerată drept bază metodologică a didacticii.

Articolul *„Unele probleme ale practicii pedagogice în învățămînt"* semnat de Strmčnik France conține extrase din Raportul prezentat la 12 ianuarie 1963 la Adunarea asociațiilor pedagogilor din Slovenia. Materialul se referă pe scurt la aplicarea reformei școlare în Slovenia din anul 1959 pînă în 1962. Autorul arată, totodată, și unele lipsuri manifestate în practica școlară, faptul că problemei muncii educative nu i s-a acordat atenția cuvenită, subliniind necesitatea de a se intensifica munca de cercetare științifică.

Numărul 3 al revistei pe anul 1963 este consacrat în întregime *„Consfătuirii despre situația și problemele dezvoltării științelor pedagogice în Iugoslavia"*, care a avut loc între 18 și 21 iunie 1963 la Sljeme, lîngă Zagreb. În acest număr sînt publicate referatul principal și cele 17 coreferate prezentate la consfătuire, precum și discuțiile purtate, ca de pildă: „Situația și problemele pedagogiei în societatea noastră" de dr. Dragutin Franković, „Despre situația și problemele teoriei didactice" de dr. Vladimir Poljak, „Literatura despre unele probleme de bază ale pedagogiei" de Ante Vukasović, „Despre situația și problemele metodologice ale pedagogiei la noi" de dr. Vladimir Mužic, „Situația și problemele istoriei pedagogiei și ale pedagogiei comparate în Iugoslavia" de dr. Dragutin Franković etc.

Consfătuirea a fost organizată de Uniunea asociațiilor pedagogice din Iugoslavia, organizație care antrenează pe toți lucrătorii din domeniul pedagogiei în munca de cercetare științifică și de Consiliul Uniunii de coordonare a cercetărilor științifice, organ al cărui scop este îmbunătățirea calității muncii științifice.

Concluziile trase la această consfătuire au subliniat că ritmul de dezvoltare a societății socialiste în domeniul economiei, tehnicii și culturii, cît și dezvoltarea relațiilor socialiste au determinat o dezvoltare intensă a rețelei școlare și a unei serii de instituții destinate educației și instruirii copiilor, tineretului și adulților. S-a arătat că în perioada reorganizării școlii s-au obținut rezultate importante, dar au apărut totodată și unele probleme noi, care se cer rezolvate. S-a arătat, în continuare, că sînt încă multe probleme importante care cer o desfășurare sistematică a cercetărilor științifice. În acest sens, s-a hotărît să se treacă la întocmirea unui plan de acțiuni privind munca de cercetare pe timp de 7 ani. Programul de activitate va fi întocmit de Institutul de cercetări pedagogice și supus spre aprobare forurilor superioare.

La consfătuire, s-a acordat o atenție deosebită formării tinerelor cadre științifice.

În general, toți participanții la consfătuire s-au pronunțat pentru o colaborare strînsă cu organizații pedagogice din țările de peste graniță.

Bine documentată, revista „Pedagogija" reflectă preocuparea colectivului de redacție de a informa cît mai complet pe cititori și pe toți acei care doresc să afle și să cunoască realizările și frămîntările pe linia cercetărilor pedagogice, nivelul și rezultatele la care au ajuns cercetările.

AL. F.

ȘCOLILE COMUNITARE

Una dintre cele mai importante probleme care formează obiectul de studiu și de popularizare a experienței pedagogice înaintate, sub egida UNESCO, o constituie cea a școlilor comunitare. Pe tema acestui tip de școală au fost publicate pînă în prezent diverse lucrări de specialitate [1]. Școlile comunitare se ocupă de educația și de instrucția tineretului, dar mai ales de cea a adulților, funcționînd paralel cu școlile primare obișnuite.

În unele țări, de exemplu în Anglia, printre școlile comunitare sînt considerate și unele școli medii înființate la sat.

Pe linia inițiativelor UNESCO dedicate activității cu adulții se înscriu: Conferința internațională pentru educația adulților, care a avut loc la Elseneur (Danemarca)

[1] Bogue, J. P. — *The Community College*, New-York, Mc Graw-Hill, 1950; Campbell A. E. — *The Feilding Community Centre*, Wellington, New Zealand, Council for Educational Research 1945; Cousin B. — *The Community and the School, or the harnessing of the cultural forces of the Community to the service of education*. Ely, Cambridgeshire, Jefferson 1945; Olsen E. G. — *School and Community, New-York:* Prentice Hall 1954; Orata P. T. — *Fundamental Education in an Amerindian Community*, Washington: U. S. Departament of the Interior, Bureau of Indian Affairs, 1953; Philpot F. N. — *Using Resources of the Community to build a School Programme*, Montgomery, Alabama: State Department of Education, Bulletin 12, 1950; Tupas I., et Bernadino V. — *Philippine Rural Problems and the Community Schools*, Manila: Velo 1955; Whitelaw J. B. — *The School and its Community; A. guide for the development of dynamic school-community relations*. Baltimore: Hopkins Press 1961.

în luna iunie 1949; Conferința de la **Montreal**, din 22—31 august 1960, pe tema „Educația adulților într-o lume în transformare" ș.a.

Raportul reuniunii UNESCO din 13—18 mai 1963 pe tema școlilor comunitare [2] constituie un document important referitor la scopul, sarcinile și mijloacele de acțiune ale acestor instituții. El cuprinde următoarele capitole: I) capitolul introductiv; II) școala și comunitatea (cu subcapitolele: 1) școala comunitară în serviciul comunității; 2) asocierea comunității la activitățile școlii; 3) influența școlii asupra comunității; III) organizarea școlii comunitare: 1) administrația; 2) programa școlară și metodele; 3) localurile și mobilierul; 4) comunicațiile; 5) bugetul; IV) profesorul și ceilalți membri ai personalului: 1) poziția profesorului în cadrul comunității; 2) atribuțiile cadrelor didactice; 3) pregătirea cadrelor didactice.

La același volum sînt anexate contribuțiile la discuții ale participanților la reuniune, cu următoarea tematică: necesitatea urgentă a studiului metodologiei *școlilor comunitare* (de J. van BAAL din Olanda); **Antonio B. Caimary**: o școală comunitară situată într-un cartier sărac din **San Juan**; **Porto Rico** (de **C. Tirado** din Porto Rico); rolul școlilor comunitare pentru comunitățile din Liberia (de **B. Dukuly** — Liberia); colegiile de la sat cu referire specială la cel de la Swavesey (**J. F. GALE**, — Anglia); construcțiile de școli în comunitățile industriale moderne (**G. Mugglin**, — Elveția); profesorul în țările în curs de dezvoltare (**J.O.J. Vanden Bossche** — specialist în programe pentru educație din Institutul UNESCO din Hamburg) ș.a. Prefața volumului poartă semnătura lui **S. B. Robinsohn**, directorul Institutului UNESCO pentru educație din Hamburg.

[2] Bossche Vanden J. O. J. — *Les écoles communautaires*, Rapport de la reunion du 13 au 18 mai 1963.

În cele ce urmează, vom avea în vedere, pe baza diferitelor materiale bibliografice, unele dintre principalele teze conținute în cele patru capitole ale raportului.

★

Tratînd despre școlile comunitare, specialiștii se referă la totalitatea formelor de activitate organizate cu tineretul și adulții, în scopul realizării unei educații și instrucții chemate în slujba progresului social. Se menționează că asemenea tipuri de școli pot să-și atingă scopul numai dacă se ține seama de condițiile concrete ale societății în care se dezvoltă. De exemplu în India [3], unde programul școlii comunitare a fost pus în aplicare încă din anul 1952 (deci în cadrul primului plan cincinal), există în prezent următoarele categorii mai importante de activități instructiv-educative la care sînt antrenați adulții: 1) cele care privesc îndeosebi instrucția: propaganda împotriva analfabetismului și a ignoranței (cluburi de citire și scriere, ascultarea în comun a unor emisiuni de radio, participarea la conferințe și discuții pe teme medicale etc.); 2) cele care au în vedere organizarea unor colective: cooperative, centre sociale, cluburi pentru tineri, cluburi pentru femei ș.a.; 3) cele cu caracter recreativ și cultural: sporturi, jocuri și gimnastică pentru menținerea sănătății fizice, coruri, cluburi de artă dramatică ș.a.; 4) cele speciale pentru populația care nu dispune de o pregătire instructiv-educativă elementară.

În cele mai multe țări, prin introducerea școlii comunitare se are în vedere îndeosebi realizarea unui progres social la sate. Astfel, în Mexic, lărgirea acestei sfere de preocupări a făcut parte dintr-un program mai general, care a urmărit „ameliorarea

[3] Deshpande A. R.: *Education sociale et développement communautaire en Inde*, „*Education de base et éducation des adultes*", Bulletin trimestriel, vol. X, nr. 2/1958.

condițiilor de viață ale populației rurale a țării"[4], realizîndu-se în mai multe etape. În țările arabe, de pildă, se insistă asupra „agriculturii și a diverselor aspecte sociale, economice și politice ale vieții rurale... asupra necesității urgente de personal feminin calificat, destinat să lucreze în zonele rurale"[5]. În Anglia, există forme de „Community College" sătești, în care se desfășoară diferite activități instructiv-educative cu adulții, precum și cu copiii care au vîrsta minimă de 11 ani. „Colegiul sătesc se străduiește să educe întreaga familie, cu ajutorul activităților care se adresează atît tinerilor cît și persoanelor mai în vîrstă,... fiecare familie trebuie să fie conștientă că Centrul poate să-i folosească, fiind bine venit"[6].

În Liberia, pe baza inițiativelor unor comunități rurale, statul a aprobat să se înființeze anumite școli secundare la sat, pe care să le urmeze copiii care au absolvit școlile primare din localitățile respective. Acest fapt a influențat în mod pozitiv nu numai asupra copiilor care au frecventat școala, dar și asupra întregii colectivități.

În Turcia, țară cu o economie de tip agrar, școlile comunitare au cunoscut trei forme, care s-au dezvoltat concomitent: 1) școli pregătitore; 2) școli de tip obișnuit și 3) școli mai dezvoltate. În școlile sătești, cadrele didactice au de îndeplinit următoarele sarcini: a) învățămîntul — ca și celelalte școli — se are în vedere totodată necesitățile locale, de exemplu de a se putea preda în clase alcătuite din copii de diferite vîrste și cu diverse niveluri de pregătire; b) lupta împotriva analfabetismului; c) conducerea și coordonarea vieții economice, sociale și culturale a comunității respective[7].

Ținînd seama de problematica vastă pe care o îmbrățișează școala comunitară, specialiștii concep această instituție ca un „complex educativ" sau „focar cultural modern" ale cărui sarcini nu pot fi identice în condițiile orașului și ale satului, în țările dezvoltate și în cele în curs de dezvoltare; ea trebuie să țină seama de nevoile spirituale și materiale ale comunității. Olsen E. G. arată, că școala comunitară se distinge printr-o serie de trăsături specifice: ea contribuie la îmbunătățirea condițiilor de viață într-un anumit loc și timp; face din comunitate laboratorul său de studiu; își elaborează programul în funcție de principiile fundamentale și de nevoile vieții; atrage persoane și dinafara școlii să participe la activitatea școlii și la elaborarea programei acesteia; aplică și favorizează spiritul democratic în relațiile dintre oameni ș.a.m.d.

În toate ocaziile, școala comunitară trebuie să-și bazeze activitatea pe necesitățile instructiv-educative concrete, folosind metodele și procedeele cele mai adecvate. De exemplu, există împrejurări în care unii dintre adulți trebuie să-și schimbe profesia, din cauza dispariției unor forme economice, a dezvoltării industriale etc. O situație specifică se întîlnește în țările și regiunile în curs de dezvoltare, unde învățămîntul pentru adulți este strîns legat de acțiunea pentru combaterea analfabetismului și de crearea unei profesii corespunzătoare tipului și stadiului dezvoltării societății respective. Rezolvîndu-se problemele educației și instrucției adulților, se oferă totodată sprijin și pentru

---

[4] José Figueroa Ortiz: *Le programme de développement des communautés rurales du Mexique*, „Revue internationale de l'éducation des adultes et de la jeunesse", vol. XIV, no. 2/1962, p. 85.

[5] *Les programmes de développement communautaire dans les pays arabes*, „Chronique de l'UNESCO", vol. X, no. 3/1964, p. 106.

[6] Gale J. F.: *Colleges de village, notamment celui de SWAVESEY*. Les écoles communautaires par Vanden Bossche J. O. J., p. 78

[7] Inan R.: *L'organisation de l'école et ses difficultés*, Les écoles communautaires, par VANDEN BOSSCHE J. O. J., pp. 82—84.

asigurarea eficacității școlii primare asupra copiilor, prin crearea în familie a unui climat cultural prielnic dezvoltării intelectuale.

Din punct de vedere organizatoric, școala comunitară nu depinde în toate țările de aceleași organe conducătoare. De exemplu, în Cambodgia de problemele școlii comunitare se ocupă Ministerul educației (Direcția națională a educației de bază), în India — Ministerul dezvoltării comunitare[8], în Mexic, Secretariatul de stat pentru sănătate și asistență publică (Direcția generală a sănătății și dezvoltării comunităților rurale) ș.a.m.d.

Se apreciază, că școala comunitară trebuie să acționeze împotriva izolării și a exploatării în condițiile deosebirilor de rasă, de religie, de nivel social, de profesie; ea trebuie să sprijine atît accesul tineretului, cît mai ales al adulților spre activitățile sociale corespunzătoare, să încurajeze progresul în toate domeniile: industrie, agricultură, transport, comerț ș.a.m.d. Indiferent de mijloacele folosite (demonstrații pe teren sau în ateliere, conferințe, proiecții de filme ș.a.), școala comunitară trebuie să popularizeze metodele de muncă înaintate și tehnica nouă. În calitate de centru cultural, școala comunitară va pune la dispoziția comunității, sălile de gimnastică, bazinele de înot, precum și terenurile sportive (spre a putea fi folosite de către asociațiile de sportivi și atleți, ori de cîte ori sînt disponibile); la fel va proceda cu biblioteca, sala de conferințe, sălile de spectacole etc. Cu ajutorul acestor mijloace se asigură totodată o culturalizare dirijată a întregei comunități, de ex. biblioteca oferă publicului o literatură selecționată, consultații competente din partea profesorilor de specialitate sau a bibliotecarilor, iar sălile de spectacole vor putea contribui la valorificarea unor inițiative artistice și culturale importante.

Se consideră, că din rîndul localurilor anexe ale școlii comunitare ar mai putea face parte un restaurant și o cofetărie, care în cursul zilei ar fi la dispoziția celor care frecventează școala, iar seara pentru familiile membrilor comunității. În cazul în care școala și comunitatea ar fi izolate de centre mai mari, ar putea exista chiar un spital și un oficiu poștal dependente de instituția școlară. Pentru anumite zile sau ore din zi, școala comunitară ar putea organiza asistența pentru copiii mici ai căror părinți nu pot să se ocupe de ei în orele respective, precum și anumite servicii la domiciliu (de ex. „baby-sitters").

Școala și comunitatea trebuie educate în spiritul colaborării și ajutorului reciproc: comunitatea să fie sprijinită de școală în cazul unor lucrări urgente de importanță socială, a unor calamități naturale ș.a.m.d., iar comunitatea să-și aducă contribuția la îndeplinirea sarcinilor care-i revin școlii, prin: ținerea unor lecții cu tematică utilă de către specialiștii ei (ingineri, medici, directori de muzee, personalități economice și financiare ș.a.); sprijinirea cursanților în învățarea cititului, scrisului, desenului (în perioadele în care profesorii de specialitate ar fi solicitați în afara școlii pentru sarcini mai importante); sprijin dat în activitatea de bibliotecă, ca gestionar la restaurant, cofetărie, sală de spectacole, terenuri sportive ș.a.

Educația adulților nu se realizează pretutindeni în mod identic, ci „variază mult de la o țară la alta, pentru că este legată de istoria și tradițiile fiecărei țări și depinde de stadiul dezvoltării economice, so-

[8] Ministerul dezvoltării comunitare din India este încadrat cu: un secretar de stat, secretar adjunct, subsecretar, consilieri, experți, directori și specialiști tehnicieni (în agricultură, irigații, zootehnie, sănătate, educație socială, industrii producătoare, artizanat ș.a.).

ciale şi educative"[9]. Referindu-se la structura comitetului şcolii comunitare, specialistul S. W. Myers, redă experienţa americană care se bazează pe activitatea comitetelor: 1) pentru programă; 2) pentru problemele profesorilor; 3) pentru problemele elevilor; 4) a consiliului comunităţii. Toate aceste comitete deţin rol de grupe consultative, nu administrative sau executive. Atribuţiile, cele mai mari le deţine comitetul central de coordonare (cel de-al cincilea comitet), care asigură menţinerea unei linii de conduită uniformă a şcolii comunitare (îndeplineşte rolul comisiei care aprobă). Nici bugetul comunităţii nu poate fi acelaşi în orice împrejurare; el variază în funcţie de posibilităţile locale şi de modul de organizare a societăţii etc.

[9] *Deuxième conférence mondiale sur l'éducation des adultes*, „Etudes et documents d'éducation", nr. 46, p. 12, UNESCO, Paris, 1963.

În şcoala comunitară, rolul cel mai important îi revine profesorului; acest rol depinde de poziţia lui în comunitate, de funcţiile pe care le îndeplineşte şi de pregătirea profesională. În cadrul pregătirii este necesară acordarea unei atenţii deosebite problemelor privind: 1) pedagogia; 2) identificarea resurselor materiale şi spirituale ale comunităţii; 3) metodele şi procedeele ce pot fi folosite în conduita colectivelor (discuţiile de grup, crearea relaţiilor personale, interviurile etc.); 4) coordonarea disciplinelor pe baza colaborării membrilor personalului specializat etc.

Din materialul documentar de care dispunem despre şcolile comunitare, rezultă că la baza organizării lor stă experienţa pedagogică acumulată de diferite instituţii şi de specialişti pe plan naţional şi internaţional, pusă în slujba culturalizării maselor, în funcţie de condiţiile specifice ale acestor ţări.

C. PUFAN

ORIENTĂRI POZITIVE ÎN REVISTA „EDUCATORES"

Aflată în cel de-al şaptelea an de apariţie, revista argentiniană de pedagogie intitulată „Educatores" prezintă un conţinut destul de variat: materialele de teorie alternează cu însemnări din practica educatorilor, cu informaţii din diferite ţări, cu documente ale unor dezbateri, cu semnalări ale unor întîlniri internaţionale etc.

Cercetînd numerele 1 şi 2 din acest an, se constată unele orientări îmbucurătoare, care dovedesc o recunoaştere a realităţii şi necesităţii coexistenţei paşnice, a unei educaţii în spiritul înţelegerii între popoare etc. Însăşi dorinţa manifestă de a cuprinde o arie cît mai largă — prin colaborările de peste hotare incluse în sumare, —, de a prilejui confruntări de opinii cît mai variate, vorbeşte despre aceasta. De pildă, articolul Susanei Molina Carlotti intitulat „Atitudinile copilului în procesul educativ", este scris de pe această poziţie. Printre altele se arată: „Viaţa de mîine, pe o planetă care a devenit atît de mică cum e a noastră, va depinde mult de abilitatea popoarelor de a conviet̨ui" (nr. 1/1964, pag. 17).

Este edificator, în acest sens, şi studiul apărut sub semnătura lui Carlos A. Floria, cu o privire de perspectivă, intitulat „Educaţia catolică şi dezvoltarea politică".

Abordînd o problemă majoră a realităţii argentiniene actuale, autorul trasează în linii lapidare panorama generală: „Trăim o epocă fecundă, dar dură, necesitînd depăşirea fazei de conflict, de antagonism, pentru a se trece la o etapă nouă, de

„catarsis", de naștere dureroasă, dar inevitabilă" (nr. 1/1964, p. 47).

Desigur, autorul evită — sau ezită — să precizeze care va fi conturul noului născut, dar important este că izbutește totuși să stabilească următoarele repere: „Noțiunea de dezvoltare socială, economică, culturală și politică se prezintă ca un proces global și complex, ale cărui aspecte diverse nu pot fi izolate fără primejdia deformării opticii. Dezvoltarea a devenit deci o disciplină de sinteză..." și mai departe: „Societăți întregi, popoare tinere s-au pus în mișcare în America Latină, ca și în Asia și Africa (nr. 1/1964, pag. 47). Acest ceas al adevărului le impune catolicilor, conform ultimelor enciclice, să servească, să se adapteze la necesitatea coexistenței pașnice".

Documentele elaborate de cel de-al VIII-lea Congres interamerican de educație catolică, ținut la Quito-Ecuador, în ianuarie 1964, și pe care revista „Educatores" le reproduce în nr. 2, caută să promoveze același spirit: „Procesul de schimbare economico-socială în curs, în întregul continent trebuie să fie privit cu deplină luciditate și răspundere de către factorii educativi catolici. În primul rînd, trebuie să fie expusă cu claritate atitudinea de principiu adoptată: „educația în spirit catolic nu implică o mistică ostilă lumii actuale".

Desigur, între acest principiu generos, și afirmații de natura: „Omul cucerește natura pentru Dumnezeu" se poate descoperi o ireductibilă contradicție. Poziția luată în fapt de mulți membri ai clerului catolic, în cursul evenimentelor desfășurate în diferite țări latino-americane de la încheierea dezbaterilor congresului de la Quito, nu este nici ea de natură să dezvăluie o schimbare de atitudine mai profundă. Totuși, simpla enunțare, ca deziderate pentru un viitor mai mult sau mai puțin apropiat, a unor obiective ca: *instaurarea unei libertăți mai mari în educație*, ajutarea tineretului la înțelegerea lumii de azi, anularea distanței dintre școală și familie, importanța funcției sociale în alegerea și exercitarea unei profesii, contribuția mai activă a femeii la viața societății, promovarea toleranței rasiale, sînt țeluri care cu cîțiva ani în urmă n-ar fi putut fi nici măcar formulate.

Un alt aspect ce capătă un loc proeminent în preocupările educatorilor latino-americani — așa cum reiese din articolele revistei „Educatores" — este problema unei mai vii și strînse legături între școală și familie. În finalul articolului lui **Hilario Gonzales**: „Umanism și pozitivism în istoria educației argentiniene", autorul ajunge la următoarea concluzie: „Noua educație trebuie să dea loc amplu, în cazul dezbaterilor, conținutului planurilor și programelor sale, activității părinților grupați în organizații puternice, alături de învățători și profesori, dar nu în simplul spirit tradițional al vechilor „cooperații", a căror misiune se sfîrșea o dată cu asigurarea paharului cu lapte și a coltucului de pîine cotidian al elevului" (nr. 2/1964, pag. 122).

Concluzia este pozitivă, dar impulsul dat unei asemenea activități a părinților, care ar putea fi creatoare, este frînat de completarea autorului: biserica trebuie să rămînă un factor inevitabil de strînsă colaborare la „revizuirea permanentă a conținutului educativ al școlii noastre de mîine"...

Cu alte cuvinte, rolul părinților ar fi pus pe plan secund, cîtă vreme inițiativele lor, tendințele de a continua în cadrul vieții de familie opera educativă desfășurată în spirit mai adecvat realităților sociale actuale, ar fi pe mai departe supuse intervenției finale temperante a forurilor clericale.

Mai puțin pregnant, totuși considerat ca avînd un întins cîmp de acțiune posibil, este considerat raportul acesta viu dintre școală și familie și în articolul: „Cercuri de *ajutor reciproc școlare*", de **Felix Mrena Anton** (nr. 2/1964), dedicat orientării pro-

fesionale mai sistematice. Colaborarea aceasta trebuie să fie obținută prin stabilirea unor relații realiste, deschise, la capătul cărora personalitatea, aptitudinile și înclinațiile elevului să fie bine cîntărite. In felul acesta: „școala va deveni un autentic stup, plin de activitate și viață, în care copilul, ocupat cu cele mai diverse lucrări, să dobîndească agerime mintală și fizică, inițiativă, deprinderi de ordine, cooperare, năzuința de a produce și de a perfecționa obiectul produs" (pag. 139).

O notă cu caracter mai permanent, ce se manifestă în conținutul acestei publicații, este tendința spre descentralizare. Astfel, în articolul semnat de Hilario Gonzales se arată: „unitarismul educativ impulsionat de liberalismul din secolul trecut trebuie să cedeze pasul unei descentralizări ample a sferelor acțiunii educative"; această transformare a organismului actual, amenințat de pietrificare, într-unul mai suplu și adaptat formării de specialiști, a și început să fie legiferată.

In acest sens, referatul documentar prezentat de delegatul Braziliei, **Américo J. Lacombe**, la cea de-a 25-a Conferință internațională de instrucțiune publică, evidențiază autonomia mai mare acordată celor 22 de state federale braziliene și legile votate în acest sens. Un prim rezultat îl constituie construirea unui număr sporit de „orașe-universitare", a 37 de licee industriale, precum și crearea unor centre cooperative pentru răspîndirea cunoștințelor agrotehnice în mediul rural.

Nu putem încheia această sumară trecere în revistă a orientărilor pozitive în problemele educației în America Latină ce se desprind din lectura revistei „Educatores", fără să menționăm și despre atenția susținută ce se acordă ridicării calificării profesionale a cadrelor didactice.

Această preocupare îmbracă forme variate. In Brazilia, de pildă, ea este urmărită stimulîndu-se specializarea profesională, renunțîndu-se treptat la tipul de învățător apropiat de vechiul practician al „medicinii generale", și la fel de lipsit de autoritatea profesională necesară. Cadrelor didactice dornice să aprofundeze o anumită disciplină li se facilitează obținerea manualelor și tratatelor corespunzătoare domeniului respectiv, consultări ale autorităților în materie etc. Procesul acesta e mai dezvoltat în mediul rural, unde se extinde folosirea mijloacelor audio-vizuale (film, televiziune, discuri), pentru a se ridica nivelul profesional al învățătorilor.

Sub semnul aceleiași tendințe constructive se situează și planul de măsuri organizatorice și de forme de colaborare propus în cadrul primei conferințe panamericane asupra studiului biologiei, din iulie 1963 (reprodus în nr. 1/1964 al revistei).

Ideea centrală este asimilarea cunoștințelor pe baza cunoașterii cît mai directe a fenomenelor biologice, prin variate lucrări practice și de laborator, acordîndu-se treptat elevului rolul de cercetător. Se mai sugerează în acest plan vast: crearea de cluburi științifice școlare, frecvente schimburi de experiență și opinii, la nivel internațional — întreg acest program concurînd spre o mai bună și temeinică pregătire a educatorilor și spre o mai puternică atracție exercitată de biologie asupra elevilor.

Tot din sumarele celor două numere cercetate, merită a fi menționate alte două articole care, deși abordează probleme total diferite, sînt scrise într-un spirit mai larg și cu o anumită poziție critică. In însemnările sale despre „Educația în S.U.A.", porfesorul spaniol **Mariano Yela** arată progresele realizate în direcția stabilirii unei atmosfere deschise de lucru, de dezbatere creatoare, precum și eficienta valorificare a timpului și mijloacelor de studii. Totuși, autorul se oprește și la o serie de carențe ale sistemului care produce cetățeni perfect integrați „modului de viață american": lipsa

unei viziuni personale şi profunde asupra lumii, exagerata goană după succes etc.

Celălalt material este studiul educatorului olandez **E. A. Carp-Leyda**, intitulat „Probleme ale singurătăţii orfanilor" (puncte de vedere fenomenologice). Problema singurătăţii este privită aici ca o problemă fundamentală a omului „desprins de propria sa fiinţă" — orfanul fiind la discreţia asistenţei sociale din primii ani ai copilăriei, ceea ce îl duce cu timpul la impresia că totul i se oferă, că este un tolerat, un vinovat. Ca să evadeze din acest „infern personal", orfanul recurge la „apatie, ambiţie nelimitată sau conformism cenuşiu". În expunerea sa, făcută cu o argumentare strînsă şi cu intuiţii psihologice dovedind acuitate, E. Carp recomandă pedagogului să joace rolul de părinte adoptiv, apropiindu-se de orfan cu toate menajările pentru susceptibilitatea sa, stimulînd necesitatea de a oferi ajutor şi colaborare celor din jur. Aceasta e cea mai eficace armă pentru a-i crea orfanului conştiinţa apartenenţei sale la un mediu social şi a lichida complexul produs de condiţiile în care a crescut. Educatorul olandez insistă asupra necesităţii de a i se forma orfanului ideea că e util colectivităţii.

Cum este şi de aşteptat, în contextul realităţilor actuale din continentul austral — în care masele nu au atins un nivel egal şi constant de combativitate, iar situaţia din Argentina, aşa cum se prezintă, cu numeroase oscilări şi contradicţii — asemenea orientări pozitive nu au încă garanţia unei aplicări eficiente, a unei continuităţi. Sînt totuşi începuturi, care ne îndeamnă să privim revista „Educatores" ca pe un loc de confluenţă a unor meditaţii tot mai lucide asupra procesului complex şi elastic al educaţiei, ca pe o publicaţie stimulînd confruntări ce se pot dovedi creatoare, dacă vor fi urmate de acţiuni în acelaşi spirit.

EUGEN B. MARIAN

CUPRINSUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1964
(nr. 1—12)

STUDII ŞI CERCETĂRI

Antohi Iosif: Rolul primilor ani de şcoală în formarea intelectuală şi artistică a lui M. Eminescu 78/VI

Apostol Pavel: Acceleraţia dezvoltării sociale şi învăţământul . . . 48/VII—VIII

Bărbulescu P., Cazacu A. şi *Vasilescu A.:* Probleme metodice ale activităţii politice-educative a organizaţiilor U.T.M. din şcoli . . . . 62/VII—VIII

Bărbulescu Petre, Cazacu Aculin şi *Vasilescu Anton:* Contribuţia Organizaţiei U.T.M. la formarea profilului moral-politic al elevilor . . 19/II

Berca I., Bunescu V., Popescu-Neveanu P. şi *Vişan M.:* Problemele psihologice ale modernizării învăţământului matematicii în şcoala de cultură generală 5/II

Berca Ion: Lectura în afara clasei a elevilor de vîrstă şcolară mică . . 27/IX

Birsănescu Ştefan: Dezvoltarea multilaterală a personalităţii şcolarului, noţiune de bază a pedagogiei ştiinţifice . . . . . 25/VII—VIII

Blideanu Eugen: La început de an şcolar 5/IX

Bogdan-Tucicov Ana: Procesul asimilării cunoştinţelor de gramatică de către şcolari 49/XI

Bogdan Tiberiu: Consideraţii asupra lucrării „Descrierea omului sălbatic de la Braşov" de M. T. Fronius 55/XII

Bunescu Vasile, Beldescu George, Ionescu-Miciora, Marta Eliza şi *Popescu Ştefania:* Instruirea programată şi posibilităţile ei de aplicare în şcoala noastră 5/V

Bunescu Vasile şi *Vişan Valentina:* Instruirea practică în producţie, formă de organizare a procesului de învăţămînt în şcoala de cultură generală 5/II

Bunescu Vasile şi *Bărbulescu Petre:* Probleme ale cercetării ştiinţifice în domeniul pedagogiei 33/X

Călin Marin şi *Florea Ion:* Cu privire la baza teoretică a didacticii ştiinţifice 61/IV

Chiosa Clara Georgeta: Concepţii şi metode noi în predarea limbilor străine 5/IV

Cimpoieş Mioara şi *Ionescu Octavian:* M. Eminescu, critic al şcolii timpului său 96/VI

Cremer Isidor: Din istoricul dezbaterii temei predării pe specialităţi la clasele mici, în ţara noastră 74/IV

Cremer Isidor: Ion Creangă şi congresele didactice 42/XII

Csögör A., Niresteanu A. și *Asztalos E.:* Procedee folosite în vederea preîntîmpinării rămînerii în urmă la învățătură a elevilor . . . 15/XII
Dimitriu Ion și *Tufoi Ioana:* Corelația dintre obiectele de învățămînt în instruirea practică a elevilor din școlile tehnice veterinare . . . 50/V
Domocoș Emil: Contribuții la studiul operei pedagogice a lui George Barițiu . . . . . 121/VII—VIII
Ferarini Veronica și *Vișan Marin:* Importanța studiului compușilor macromoleculari în școala medie 39/V
Filimon Liviu și *Grigoriu Dumitru:* Probleme referitoare la asigurarea succesului la învățătură al elevilor din clasele mici 25/XII
Ghițan T. și *Naghiu I.:* Despre o veche școală romînească 66/III
Gligor Onița: Aspecte ale democratizării învățămîntului din țara noastră în anii 1944—1948 . . . . . 5/VI
Iancu Stela: Idei despre învățămînt și educație la Al. D. Xenopol . . 76/XI
Linul Ștefan, Vonica Ioan și *Latiș Aurel:* Instruirea practică în producție a elevilor strungari 36/II
Manolache Anghel: Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice . 46/IX
Mihoc Gheorghe: Centenarul Universității din București 5/X
Moisil Grigore: Rolul societăților științifice din R.P.R. în ridicarea nivelului de pregătire al cadrelor didactice 14/IX
Mureș Tia: Despre perceperea estetică a imaginii literare redate prin figuri de stil la clasele V—VI 51/III
Nădejde Costin: Școala noastră în slujba construirii socialismului . . 5/VII—VIII
Năstăsescu Steliana: Despre necesitatea îndrumării muncii de auto-educație la adolescenți 22/V
Popa-Amaicei Natalia: Aspecte ale însușirii noțiunilor agricole pe baza acțiunilor mintale 5/XII
Popeangă Vasile: Asociațiile învățătorești din Transilvania din secolul al XIX-lea 75/I
Popescu-Teiușan Ilie: Legea asupra instrucțiunii din anul 1864 . . . 64/X
Popescu-Neveanu P., Ghivirigă L. și *Florian C.:* Căi de sporire a eficienței muncii educative în clasele mici . . . . . 34/VII—VIII
Popescu-Neveanu P., Andreescu Fl. și *Babici M.:* Premisele gîndirii tehnice la copiii preșcolari 5/XI
Popescu-Neveanu P., Constantinescu-Stoleru P., Crețu T. și *Zlate M.:* Programarea învățămîntului și problemele cercetărilor de psihologie-pedagogie 27/I
Popescu-Neveanu Paul și *Macadziob Denise:* Problemele psihologice ale însușirii cunoștințelor de fiziologie vegetală în cadrul predării botanicii 24/VI
Popescu D. Paul: Centenarul Școlii medii nr. 1 „I. L. Caragiale" din Ploiești 70/XI
Popescu Ștefania: Corelația dintre studierea noțiunilor teoretice de gramatică și formarea deprinderilor de scriere corectă 53/I
Pufan Constantin: Dezvoltarea învățămîntului special și a cercetării științifice în domeniul defectologiei 54/X
Radu T. Ion: Despre sistemul muncii de îndrumare și de control al școlilor 102/VII—VIII
Radu I., Krau E. și *Cozonac S.:* Instruirea programată și problemele aplicării ei în școală 36/VI
Salade Dumitru: Orientarea profesională a elevilor din clasa a XI-a . 26/IV
Stoian Stanciu: „Logica" pedagogică și „logica" pedologică. Lupta lui A. S. Makarenko împotriva „logicii" fixiste pedologice 5/I

Stoian Stanciu: Dezvoltarea pedagogiei în țara noastră 17/X
Suciu Elisabeta: Dezvoltarea școlilor de artă din R.P.R. 57/VI
Șafran O.: Educația morală și experiența de viață a elevilor . . . 20/XI
Șchiopu Ursula: Probleme ale cercetării psihopedagogice în domeniul educației preșcolare . . . . . 92/VII—VIII
Șipoș Nicolae: Îmbunătățirea continuă a condițiilor de muncă și de trai ale cadrelor didactice 45/X
Tarangul Eugenia și *Turovțev Anastasia:* Forme de muncă independentă a elevilor la lecțiile de chimie 30/XI
Todoran Dimitrie: Educația estetică a tineretului școlar . . . . 78/VII—VIII
Truțer T., Gîtlan D., Damian L. și *Bourceanu A.:* Cerințele contemporaneității și dezvoltarea continuă a școlii de cultură generală . . . 40/III
Turovțev Anastasia și *Chișu Maricica:* Activizarea elevilor în procesul de învățămînt prin munca independentă 41/IV
Țircovnicu Victor: Damaschin Bojîncă, pedagog iluminist 63/II
Voicu Maria: Premisele motivelor învățării în școală . . . . . 111/VII—VIII
Zapan Gheorghe: Aspecte teoretice și practice ale procesului de rezolvare a problemelor de matematici 22/III

CONSULTAȚII — DISCUȚII — CRONICA

Babici Mira: Unele aspecte ale cunoașterii naturii în timpul iernii de către copiii din grupa mare 65/II
Bădici Nicolina: Cum i-am învățat pe elevii din clasa I să rezolve probleme . . . . . 152/VII—VIII
Bindiu Clara: Despre perceperea vizuală a limbajului oral la elevii surzi 102/III
Banciu Trenca: Rolul instructiv-educativ al jucăriei 83/XII
Birsănescu Ștefan: Adunarea generală a Academiei R.P.R. 97/II
Caraman Alexandru și *Caraman-Măescu Lucia:* Probleme privind formarea vorbirii după principiul comunicării verbale la elevii cu deficiențe de auz 84/II
Caraman-Măescu Lucia și *Dima-Predoiu Silvia:* Centenarul primei școli de surzi din țara noastră 89/XII
Caraman Alexandru și *Caraman-Măescu Lucia:* Cu privire la îmbunătățirea planurilor de învățămînt ale școlilor de cultură generală pentru copiii cu deficiențe de auz . . . . . 173/VII—VIII
Cîrlan Ion: Orele de lectură la clasele I—IV . . . . . 191/VII—VIII
Cristea Gheorghe: Pregătirea viitorilor profesori pentru a folosi mijloacele audio-vizuale moderne în procesul de învățămînt 92/XI
Cuciuc Constantin: Pregătirea și desfășurarea orelor de dirigenție pe bază de referat . . . . . 141/VII—VIII
Dițuleasa Valeria și *Florian:* Respectarea principiilor didactice în predarea îndeletnicirilor practice la elevi 72/XII
Drăgan Ion: Cu privire la planificarea, pregătirea și desfășurarea orelor de dirigenție 99/XI
Filimon Liviu: Lapsusul — explicarea și combaterea lui . . . . . 147/VII—VIII
G. M.: Sărbătorirea Centenarului Universității din București 109/XI
Ghivirigă Luminița: Convorbiri etice la orele de dirigenție 62/V
Grigoriu V. Paul: Sugestii privind pregătirea la istorie pentru examenul de maturitate 94/IV

Ilasievici Ilie: Unele consideraţii privind predarea matematicii în şcoala generală de 8 ani 98/IX

Ionescu Octavian: Caracterul instructiv-educativ al emisiunilor de televiziune pentru copii şi tineret 81/IX

Lovinescu Alexandrina: Cum i-am învăţat pe copii să-şi distribuie singuri sarcinile în cadrul lucrărilor colective 93/III

Lupuşoru Mihai: Planificarea muncii educative 67/XII

Matei Ienita şi Fleancu Gheorghe: Din experienţa Cabinetului pedagogic raional „16 Februarie" — Bucureşti 70/V

Mihalache Filofteia: Despre orele de dirigenţie pe teme etice la clasa I experimentală 68/IX

Milea Ion: Rolul pedagogului în îmbunătăţirea situaţiei la învăţătură a elevilor interni şi semi-interni 104/XI

Nastăsescu Steliana: Cu privire la conţinutul orelor de dirigenţie pe teme etice în şcoala medie 73/X

Niţescu Mihai şi *Zaharia Ana:* Aportul lecturii în aprofundarea cunoştinţelor şi în dezvoltarea personalităţii elevilor 90/V

Parfene Constantin: Activitatea cultural-artistică în internat, important mijloc educativ . . . . . 165/VII—VIII

Pastia Aurora: Aspecte din însuşirea vocabularului la cl. I a şcolilor de surzi, în condiţiile predării limbii pe baza comunicării verbale . . 89/I

Petrescu Victoria: Preocupări privind orientarea profesională a elevilor . 102/I

Pop Ştefan, Atanasiu Gheorghe, Dăscălescu Romeo şi *Dumitru Gore:* Cerinţe ale abecedarului pentru orbi 88/II

Prisecaru Constantin: Organizarea şi desfăşurarea recapitulării finale . 80/V

Radu Gheorghe şi *Sfetcu Virgil:* Unele cerinţe ale lecţiei în şcoala ajutătoare 101/V

Radu T. Ion: Unele concluzii pe marginea consfătuirilor raionale ale cadrelor didactice din septembrie 1964 . . . . . 98/X

Radu Nicolae: Didactica şi psihologia învăţării 84/X

Radulian Virgil: Despre munca dirigintelui pentru îmbunătăţirea situaţiei la învăţătură a elevilor 86/IV

Sepeţeanu Haralambie: Unele constatări în legătură cu rezultatele obţinute în experimentarea sistemului de predare pe obiecte de către profesori diferiţi la clasele I—IV 85/III

Silvestru Patita: Organizarea, conţinutul şi metodica muncii cercurilor pedagogice 107/VI

Silvestru Patita: Consideraţii privind pregătirea orelor de dirigenţie . . 79/III

Stănculescu Petre: Condiţii ale practicii agricole în şcoala de 8 ani . . 74/II

Stoleru-Constantinescu Paula: Probleme psiho-pedagogice privind asimilarea cunoştinţelor de algebră în şcoala de 8 ani 114/VI

Supek Olga: Realizarea pregătirii fizice generale în cadrul lecţiilor de educaţie fizică la clasele V—VIII 74/IX

Szantó Arcadie: Contribuţii metodice privind predarea lecţiilor de fizică 100/IV

Ştefan M., Caraman M. şi *Dranga V.:* Particularităţi ale reprezentărilor slabvăzătorilor la începutul şcolarităţii 91/IX

Teofănescu Varvara: Teatrul de păpuşi în grădiniţele de copii . . . 89/X

Ursu Magdalena: Din experienţa predării muzicii în clasele I—II ale Şcolii de 8 ani 105/IV

Văduva Angela: Folosirea materialului didactic în predarea numeraţiei şi a celor patru operaţii cu numere întregi în primele clase ale şcolii de 8 ani . . . . . 159/VII—VIII

Vilciu Ion şi *Dumitrescu Ion:* Probleme ale organizării şi desfăşurării orei de dirigenţie 70/III
Vişan Marin: Despre valoarea educativă a filmului pentru copii . . . 87/IX
Viţu Aurel: Formarea deprinderilor profesionale la elevii orbi . . . 110/IV

DE PESTE HOTARE

Antohi Iosif şi *Panduru Vintilă:* Unele probleme actuale ale învăţământului din America Latină 100/II
Antohi Iosif, Panduru Vintilă şi *Wolski V.:* Aspecte ale dezvoltării învăţământului din Africa . . . . . 201/VII—VIII
Bărbulescu Didina: Dezvoltarea învăţământului în R. P. Chineză . . 101/X
Berca Ion şi *Fleancu Gheorghiţa:* Probleme ale cercetării pedagogice din R. D. Germană 121/III
Birsănescu Ştefan şi *Chircev Anatolie:* Teme actuale în cercetarea pedagogilor şi psihologilor sovietici 110/III
Bogdan Tiberiu: Probleme psiho-pedagogice în unele publicaţii de specialitate din R.D.G. . . . . 217/VII—VIII
Cernikevici Silvia: Pedagogia neotomistă şi critica ei 106/V
Filipovici Alexandru: 100 de ani de la moartea lui Vuk Stefanovic Karadžić 97/XII
Grigoriu Bernard: Jean Jaurès, un remarcabil pedagog umanist . . . 112/X
Raşcă Lucian: Despre metoda directă de predare a limbii franceze . . 91/XII
Timerinov B. M.: Metodica compunerilor pe baza experienţei de viaţă a elevilor din şcoală serală 113/II
Văideanu George: Pedagogia comparată 115/XI

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

C. A.: Să le dezvoltăm copiilor dragostea pentru frumos 122/II
Cernikevici Silvia: C. A. Helvetius şi D. Didérot — Texte pedagogice alese 126/X
Csengeri Ecaterina: Probleme educative în revista „Pedagogiai Szemle" 111/XII
Dinu Constantin: Un nou studiu despre viaţa şi opera lui Petrache Poenaru 115/I
I. L.: Educaţia în viaţa de toate zilele 111/IX
Filipescu Valentina şi *Mihai Florica:* Probleme de educaţie oglindite în unele publicaţii 124/XI
F. Al: Revista „Pedagogija" 113/XII
Georgescu Elena: Bibliografie pedagogică . . . . . 230/VII—VIII
Georgescu Elena şi *Urmă Constantin:* Revista „I problemi della pedagogia" despre şcoala şi pedagogia din R.P.R. 107/XII
Golopenţia Ştefania: Ion Popescu — „Lectura elevilor" 116/V
Ilasievici Ilie: Problemele modernizării matematicii în şcoala de cultură generală oglindite în publicaţii 109/I
Marcus S. şi *Mînzat I.:* Ursula Şchiopu — „Curs de psihologia copilului" 126/IV
Marian B. Eugen: Orientări pozitive în revista „Educatores" 119/XII
Orghidan Ion: Pagini din istoria învăţământului nostru . . . . . 223/VII—VIII
Popa Valdemar: N. K. Krupskaia — „Lenin şi partidul" 119/VI
Popovici Lucia: A. Papadopol — „Confecţionarea materialului didactic pentru ştiinţele naturale" 121/V
Pufan C.: Şcolile comunitare 116/XII

Pufan Constantin: Probleme de defectologie (Vol. III) 125/VI
Radu Nicolae: Georges Décote — „Vers l'enseignement programmé" . . 227/VII—VIII
Roman Ion: O carte utilă pentru diriginți 120/X
Roșculeț Camelia: I. Jianu și G. Vasiliu — „Dr. C. I. Istrati" . . . 101/XII
Schechter I.: „Die Sonderschule" 116/IX
Sorik Constanța: Ștefania Alexandrescu — „Să le dezvoltăm celor mici dragostea pentru carte" 123/VI
Sorik Constanța: Luiza Vlădescu — „Dragoste și exigență" 104/XII
Stanciu Ilie: Semnificație și sens în literatura pentru preadolescenți . . 101/IX
V. A.: Cu privire la educația copilului unic în familie 125/II
Bucur I., Panduru V. și *Ene Gh.:* Cronică 121/IX
Panduru Vintilă și *Popescu Claudia:* Probleme ale învățământului nostru în presa pedagogică de peste hotare 125/V
Bunescu Medeea: Din viața științifică a Institutului de științe pedagogice 118/I
* * * : Planul tematic al Revistei de pedagogie pe anul 1964 . . 123/I

BIBLIOTE

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74

43416

Lei 5

Întreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 11926